

GABRIELA FIRMANN

O DOMÍNIO DO SISTEMA GRÁFICO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
LÍNGUA ESCRITA

Monografia apresentada para obtenção do
grau de Especialista em Organização do
Trabalho Pedagógico. Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA
2002

PROFESSORA ORIENTADORA
PROF^a CARMEN SÁ BRITO SIGWALT

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 2

1 COMO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ANALISAM OS DADOS DE
RENDIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA. 3

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS–PRÁTICOS DOS PROCESSOS DE
ALFABETIZAÇÃO..... 14

3 OS RESULTADOS DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NO QUE DIZ
RESPEITO AO DOMÍNIO DO SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 41

CONCLUSÃO. 53

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... 55

ANEXOS 56

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha família e amigos pelo estímulo, compreensão e a contribuição que me deram para este trabalho, em especial à minha irmã Heliza.

Também agradeço à professora Carmen Sigwalt porque aceitou orientar-me nesta pesquisa.

INTRODUÇÃO

O trabalho monográfico intitulado: "O domínio do sistema gráfico no processo de aquisição da língua escrita" trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica desenvolvida em três etapas distintas, mas articuladas entre si.

Na primeira etapa procuramos analisar, com^o os profissionais da educação – professores de língua portuguesa e pedagogos – os rendimentos insatisfatórios de boa parte dos alunos, no final do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A segunda etapa do trabalho constou de uma pesquisa bibliográfica procurando verificar os pressupostos teórico-práticos que sustentam as práticas pedagógicas de alfabetização.

E, no terceiro momento, pesquisamos o domínio do sistema gráfico da língua portuguesa entre alunos matriculados na primeira etapa do segundo ciclo – correspondente à terceira série – do Ensino Fundamental.

Estas três etapas distintas, mas não disjuntas, procuraram identificar em que medida estas novas práticas de alfabetização, vêm contribuindo para níveis qualitativos de aquisição da língua escrita entre a população que está freqüentando o final da primeira etapa do Ensino Fundamental.

1 COMO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ANALISAM OS DADOS DE RENDIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA.

A análise do rendimento dos alunos em Língua Portuguesa no final da primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, nas terceiras e quartas séries ou segundo ciclo, têm revelado resultados pouco satisfatórios e algumas vezes até assustadores. Diferentes reportagens da imprensa comprovam este fato além das avaliações realizadas pelo Ministério de Educação e Cultura junto aos discentes deste nível de ensino. A minha atuação no sistema público municipal na cidade de Curitiba, em escola situada na periferia da cidade, também evidencia aproveitamento pouco satisfatório entre os alunos que estão freqüentando a primeira etapa do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, na organização seriada, corresponde à terceira série deste nível de ensino.

As considerações feitas pelos responsáveis pelo Ministério de Educação e Cultura sobre este rendimento insatisfatório vêm apontando o professor como o grande culpado por este quadro catastrófico. Encontramos em reportagem publicada pela Revista Isto É, em maio de 2000, sob o título “Ensino Reprovado”, exemplos deste rendimento insatisfatório. Esta reportagem começa com uma frase absolutamente incompreensível: “ No dina vit do de Abinu d doni come kicna do no basinu terá mlazsa”. Segundo o artigo esta aparentemente insólita junção de letras é o resultado de uma realidade triste. Foi a tentativa de Welton, 11 anos, aluno da quarta série de uma escola municipal da zona leste de São Paulo, reproduzir um ditado singelo, sugerido por uma professora da sala de aula. Ele deveria ter escrito o seguinte: “No dia 22 de Abril, comemoramos os 500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa” Welton é apenas um exemplo de uma situação perversa reinante no ensino público. Ainda conforme a reportagem “... A escola hoje esta formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos desempregados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas. É o dinheiro do contribuinte indo para o ralo,

num círculo vicioso: os governantes fingem investir em educação, a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Nos rabiscos de Welton há algo que lembre – ainda que de longe – uma palavra acabada. Para outros de seus colegas, nem isso é possível. Numa outra área da zona leste de São Paulo, o Jardim Santo Elias, a cerca de 20 quilômetros do Centro, a reportagem de Isto É presenciou outra cena: o esforço de quatro irmãos para tentar repetir a mesma façanha de Welton. Sem sucesso. Roberto, 15 anos, Marcelo, 14, Diego, 12, e Rodrigo, 11, contorceram-se de um lado para outro, tentaram “colar” e depois olharam para o vazio. Seguiram-se dez minutos de um silêncio. Uma vizinha que os acompanhava saiu do quarto com os olhos marejados.

Ao final, os garotos exibiram garranchos e sinais ininteligíveis. O mais velho, em vez do ditado, colocou no papel três das raríssimas palavras que conhecia: amei, come e boi. Órfãos de pai e mãe, os quatro conseguem escrever apenas o nome e não lêem nada, nem fazem contas. Roberto está matriculado na quinta série, numa escola municipal. Rodrigo e Marcelo, alunos da quarta série, e Diego, da segunda, estudam em outra estadual. Frequentam as aulas regularmente. Segundo Roberto, nunca fazem exercícios na sala de aula porque não entendem o que a professora pede. Ao ser perguntado como os professores reagem diante do fato de ele não saber ler, o menino não soube responder. Lágrimas começaram a descer de seu rosto. “o que mais eu queria na vida era ler”, lamenta.

Segundo o artigo, o ministro da Educação Paulo Renato de Souza, teve uma reação de espanto (ao ver o que nove estudantes do Ensino Fundamental escreveram): “É o fracasso da escola. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores. Precisamos trocar essa cultura da reprovação, mas com avaliação”. Nos parece que a análise feita pelo ministro de educação é bastante reduzida, coloca-se toda responsabilidade sobre os ombros dos professores e não se analisam outras questões envolvidas nesta problemática.

A primeira etapa de nossa pesquisa procurou identificar entre professores de Língua Portuguesa e Pedagogos responsáveis pelo processo de orientação, acompanhamento e avaliação do processo educacional, como analisavam tal fato. Para tanto, montamos um instrumento de pesquisa que apontava a questão levantada pela reportagem citada, para ser analisada por estes profissionais:

professores e pedagogos. O instrumento registrava a seguinte questão: Quatro irmãos (Roberto, 15anos, Marcelo, 14, Diego, 12 e Rodrigo.11) órfãos de pai e mãe, quando submetidos a uma situação de escrita de um texto ditado pela professora, exibiram garranchos e sinais ininteligíveis. Roberto matriculado na Quinta série colocou no papel três das raríssimas palavras que conhece: amei, come e boi. Rodrigo e Marcelo, alunos da Quarta série e Diego da Segunda série escreveram apenas o nome e não lêem nada, nem fazem contas. O ministro da Educação diante deste fato teve uma reação de espanto: “É o fracasso da escola. Ele tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores”. (esta situação está descrita na reportagem de maio do ano 2000 – revista Isto É – sob o título: Ensino Reprovado). E vocês, como se posicionam sobre o fato?

Os profissionais pesquisados num primeiro momento deveriam discutir a questão e posteriormente registrar a opinião do grupo sobre o problema. Nesta fase da pesquisa contamos com a colaboração da professora Carmen Sigwalt, orientadora desta monografia, que aplicou tal instrumento junto a 80 (oitenta) elementos de diferentes grupos de profissionais anteriormente citados - professores de Língua Portuguesa e Pedagogos - atuantes no sistema público e particular do Ensino Fundamental em nosso município. Por tratar-se de uma etapa qualitativa de pesquisa, não fizemos um levantamento estatístico destes dados e sim optamos por registrar os depoimentos de alguns destes profissionais acreditando estar, desta forma, mantendo a riqueza de elementos considerados na análise da questão.

Conforme os dados coletados, obtivemos análise bastante abrangente, que, diferentemente, da perspectiva estreita de compreensão do fato, feito pelo ministro da Educação, os profissionais pesquisados perceberam o problema na sua dimensão mais ampla, ou seja, como uma questão social muito complexa e também como um problema pedagógico onde concepções equivocadas de promoção automática se mesclam com práticas pedagógicas inconseqüentes que acabam por não garantir aos alunos -- “normais” -- depois de três ou quatro anos na escola, o domínio, nem mesmo do registro gráfico de palavras simples.

Segue abaixo alguns destes dados qualitativos obtidos junto aos profissionais submetidos a situação de análise:

Depoimento 1:

“O fracasso da escola não deve somente ao professor. Tem professores despreparados sim, mas devido a própria política educacional.

Muitos professores não tem uma formação escolar satisfatória, não tem cursos de aperfeiçoamento com excelência, os pagamentos são míseros sem dar condições para o professor investir na própria cultura. O professor não tem cursos para aplicar novos métodos e também tem medo de mudanças. Não se tem tempo para preparar aulas, o material didático é péssimo, o professor sai de uma escola e corre para outra, ou para casa trabalhar também e cuidar dos filhos. Hoje o professor tem problemas também que são seríssimos e não é acudido por ninguém.

As famílias deixam muito a desejar, pois muitos pais saem de madrugada para a roça e só chegam à noite cansados. Os filhos ficam por conta da escola, talvez não só por culpa deles mas também das condições salariais, horríveis, difícil de manter uma família. As crianças são pobres, muitos nem se quer lêem um jornal, uma revista. Não tem dinheiro para comprar e nem teve uma educação para a leitura. O professor também muitas vezes não tem condições.

As escolas estão sem estrutura para cobranças, não tem sequer pessoal de apoio, tecnologia. Se tem algumas pessoas, estas não foram treinadas para tal.

É complicado. Resolver essa situação é difícil. Fácil é achar sempre um culpado”.

Depoimento 2:

“A decadência da escola pública está no descaso dos governantes pela educação, no desvio de verbas para outras áreas, que podem ser mostradas através da mídia e revertidas em votos.

Nossas escolas estão sucateadas, professores mal remunerados, seu salário mal dá para viver com dignidade e não sobra para investir em livros e cursos de aperfeiçoamento.

Tendo cada vez mais que aumentar sua carga horária de trabalho, dispensar a empregada doméstica o que contribui para aumentar o desemprego dessa classe.

Sempre correndo de um lado para outro, sem tempo se quer para ler um livro, um jornal ou frequentar uma biblioteca.

Para o ministro é fácil e cômodo jogar a culpa nos professores, pois tem acesso a todo tipo de imprensa e ainda usa o dinheiro dos impostos, cada vez mais crescentes no país, para

pagar essa conta. Dinheiro tirado do assalariado, onde os professores estão incluídos, pois os grandes sonegam.

Falta investimento na saúde, saneamento básico e na geração de empregos, pois pessoas doentes, subnutridas e famílias desestruturadas por falta de emprego e informação, não tem como apresentar um bom rendimento escolar.

Mas é isso que a eles interessam, pois pessoas cultas, não se deixam alienar e não trocam seu voto por 1 Kg de feijão, portanto, seria mais difícil governar ou enganar fazendo de conta que governam, aliás, quando o fazem é sempre em benefício próprio.

Só se importam com estatísticas, que são obrigados a apresentar para obter empréstimos de outros países.

Abaixando com isto o nível da educação, diminuindo carga horária, eliminando disciplinas, extinguindo cursos, e diminuindo a média para aprovação, implantação do ciclo único para que não haja reprovos. Assim gasta-se menos com alunos e sobra para gastar no que lhes convém.

Facilitam a abertura de escolas particulares sem compromisso com a educação e sim como empresas que visam apenas lucros, daí talvez saiam profissionais despreparados.

O governo federal lava as mãos, jogando a responsabilidade da educação e saúde para os estados e municípios, facilitando ainda mais o desvio de verbas, pois estes gastam como querem”.

Depoimento 3:

- “- salas com número grande de alunos;*
- falta de profissional especializado para atendimento individual;*
- problemas sociais;*
- pobreza, desnutrição, saúde;*
- falta de estrutura familiar;*
- sem perspectiva de vida;*
- sistema educacional voltado para as estatísticas;*
- falta de vontade política para uma política voltada ao social”*

Depoimento 4:

“Crianças que enfrentam sérios problemas sociais e emocionais, como as do exemplo citado, apresentam dificuldades na aprendizagem, porém, acreditamos que se essas crianças

forem trabalhadas de forma condizente, onde seja oferecido um estudo ativo, com conteúdos contextualizados, em suma, uma educação de qualidade, não estariam enfiadas ao insucesso.

Outro agravante é que a maioria dos nossos professores, ou melhor, profissionais em educação não são preparados para exercer de forma eficaz a profissão e os responsáveis pelo macro sistema não se atentam para essa problemática.

O ideal é que fossem oferecidos cursos de capacitação permanentes, além de melhoria salarial. A escola precisa definir o seu papel enquanto formador.”

Depoimento 5:

“Não adianta ficarmos procurando culpados para situação educacional vigente. Cada componente do processo ensino-aprendizagem deve tentar reverter a deficiência apresentada no quadro educacional brasileiro.

Dependendo do contexto em que o aluno está inserido, ao entrar na escola que apresenta uma educação de qualidade poderíamos ter situações diferentes.

Os alunos citados na reportagem chegam à escola desestruturadas em todos os sentidos (emocional, financeiro e cognitivamente) ficando numa situação de desvantagem em relação aos mais favorecidos. Isso acontece porque a escola não está preparada para trabalhar com os mais variados contextos sociais apresentados pelos alunos.

Educação de qualidade é ótimo, desde que esteja adequada à realidade de crianças como Roberto, Diego, Rodrigo e Marcelo. Se isso acontecesse, eles não estariam nessa situação.

Nós professores, na maioria das vezes, jogamos a responsabilidade no sistema, quando na verdade deveríamos assumir nossa parcela de culpa. A mudança pode acontecer de baixo para cima, uma vez que nós, professores, convivemos com os alunos e temos os meios para direcionarmos o aprendizado, pois somos formadores de opiniões. No entanto, nossa classe é desunida, desorganizada e despreparada, e disto decorre a frase do ministro. “É o fracasso da escola, temos que cobrar dos professores”.

Depoimento 6:

“As crianças descritas acima não nasceram “bem”, ou seja, uma situação financeira e familiar em decadência, contribuindo assim para a deficiência na vida escolar. Temos também os professores da pré-escola ao ensino Fundamental menor que tem por prioridade a educação do aluno – ensinando mesmos, detectando falhas – para que esses alunos não sejam “empurrados” (promovidos para a série seguinte). O que ? ser hoje em dia é a quantidade e não a qualidade.

O professor deve ser um educador, orientador, transmissor de conhecimentos e não somente corretor e penalizador do aluno e governo têm sua parcela de “culpa”, pela educação estar do modo em que se encontra. E para que isso melhore, temos que nos comprometer com a educação dos nossos filhos da sociedade.

Percebe-se também que a realidade não é condizente com o “sistema” por falta de meios ou condições para os professores e crianças terem o tão falado conhecimento e para que os professores abracem a tão nobre causa que é a educação”.

Conforme os dados coletados junto aos profissionais de educação, fica comprovado, que existe um consenso entre os mesmos que:

- 1) – o tipo de situação descrita na reportagem é cada vez mais comum entre alunos que cursam a terceira ou quarta séries de Ensino Fundamental;
- 2) – a questão não é apenas pedagógica;
- 3) – existe um quadro social bastante adverso que vêm marcando a vida particular e escolar de um grupo significativo de alunos que freqüentam o Ensino Fundamental;
- 4) – as práticas pedagógicas não vêm contribuindo para um efetivo domínio da Língua Portuguesa;
- 5) – concepções progressistas de avaliação chocam-se com a ausência de condições concretas para serem efetivadas;
- 6) – existe, hoje, um “afrouxamento” dos critérios de avaliação, dificultando ao professorado a compreensão do que, um aluno deveria dominar ao final da quarta série ou segundo ciclo do Ensino Fundamental;
- 7) – existem diferenças marcantes de domínios de conteúdos de Língua Portuguesa, entre alunos de uma mesma série ou ciclo em instituições de ensino distintas;
- 8) – novas concepções de alfabetização não foram efetivamente compreendidas por profissionais do ensino;

- 9) – existe uma pressão dos dirigentes educacionais para que o professorado “aprove” mesmo quando o nível de aprendizado dos alunos não é satisfatório;
- 10)– a crise social reflete-se na crise educacional.

Partindo do pressuposto que os problemas educacionais são expressões de um determinado momento da História, não podemos ignorar que a crise do modo de produção capitalista; na sua fase superior -- o capitalismo tecnológico e financeiro -- vai marcar a sociedade pela miséria crescente e a concentração de riquezas nas mãos de poucos. Os filhos da miséria vêm freqüentando a escola e sendo promovidos mesmo sem ter o acesso a conteúdos fundamentais como o domínio do sistema gráfico no processo de alfabetização.

Os dados levantados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) nas avaliações realizadas junto a alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental apontam uma situação pouco satisfatória, como mostra a reportagem do jornal Gazeta do Povo – domingo, 16 de junho de 2002, sob o título: Sistema derruba taxa de abandono e de aproveitamento, também.

“A adoção do sistema de ciclos contribuiu para baixar a taxa de abandono no ensino de 1ª a 4ª séries no Paraná, de 4,5% em 1996 para 1,7% em 99. O aproveitamento dos alunos, no entanto, também vem caindo.....

Dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) mostram que no Paraná a pontuação média dos alunos de 4ª série em Língua Portuguesa foi de 197 em 1995, caiu para 193 dois anos depois e para 180 em 1999. Em Matemática, a média foi, respectivamente, de 198, 200, 187 pontos. A avaliação do Saeb é realizada por amostragem e inclui alunos de escolas municipais, estaduais e particulares.

O presidente do Conselho Estadual de Educação, Teófilo Bacha, diz que “muita coisa deu errada” na implantação dos ciclos. “A maioria dos países não tem reprovação nos primeiros anos de ensino, mas quando o aluno apresenta problemas de aprendizagem, a escola mobiliza os recursos necessários para resolver. Aqui, em alguns casos, a criança não sabe nada e vai passando”, afirma.

Bacha diz que sempre foi favorável ao sistema de ciclos, mas hoje aprovaria a volta ao sistema seriado, em nome da melhoria na qualidade: “se os recursos não permitem manter um

bom sistema de ciclos, é melhor adotar um bom sistema de séries, mesmo com o efeito colateral da repetência.”

Para o presidente da APP – Sindicato dos Professores, Romeu Gomes de Miranda, a manutenção do sistema de ciclos nas atuais condições vai contribuir para o aumento da marginalidade no Estado. “Estamos forjando mão-de-obra despreparada, com grande probabilidade de deixar a escola a partir da 5ª série”, diz.

Em muitos casos é possível perceber que os alunos, ao final da 4ª série, digo, da 2ª etapa do Ciclo 2, apresentam muitas dificuldades na produção de textos escritos e, para demonstrar essa situação, selecionamos algumas produções¹, cujo tema é: “O que os programas de televisão têm de importante a me oferecer” e, que revelam este rendimento:

Texto 1:

“TARSAN O REIDASELVA

OS PAIS DE LES ESTAVÃO. VIAJANDO E UMA TEMPESTADI AFUDOL
OBACO EFOREPAUMAILIA QUECOSTROI – RAN UMACASAE ELESTINHÃO UM
BEBE E ELESESTAVAN DOR – MINDO E UM GURILAMATOU AMÃI DELES E O
HOMENVIL E PEGOUOREVOLVEREQUISATIRAR NOGORILA MAS O GORILA
DEL UMA MAN O SADANELE E ELEMOREL E O GORILA PEGOL O BEBE
EUMTIGRE QUISCOMEObEBE O GORILANÃODECHAVAELECOMER EOTIGRE
QUISCOMER E O BEBEROLOLPELAREDE E OGORILA
ACHOUUMBURACONAMADERA EOBEBE – TAVALA EOGORILA
PUCHOLELEEOTICRE QUASECOMEU O BEBE EO TICRE QUE BROL
AMADERAE FOGIU E OTARSÃGRECEL ECHE GOL OSCASADO RES E TINHA
UMA MULHE EOTARSANSEAPAICHONOLPORELA EÉLA – QUIS
LEVAELEJUNTO COM OSCASADORES EOSCASADORES QUISERANPORELE
DENTRO – DAJULA MASOS AMIGOS DELEAJUDOL ELEE O BAR – CO FOI
DESTRUIDO E ELEFOICONELAFELISES PAR – ASENPRE”.

Texto 2:

“A TEVEZ

¹ Foram selecionados alguns textos dos alunos da 1ª etapa do ciclo 2 – 3ª Série – de ambas as escolas – públicas e particulares – e reproduzidos criteriosamente iguais aos originais, ou seja, o tipo de letra utilizada (caixa alta ou minúscula) retrata a forma usada pelo aluno pesquisado; Produção desenvolvida em agosto de 2002.

ATEVEZ Ó UME GTO DE QMUMU”.

Texto 3:

“TELEVISÃO . RADOL JONAL EU”

Texto 4:

“Os proclama da tevelisão.

Os jonais os desenhos osfiumer os procramas

Os radios jonu que os entregador entrega em casa unas bancas revistas”.

Texto 5:

“A telivisão tem fumes para a gente ver assistir augumas pessoas gostao de assistir fumes do sexto sentido, batimam e etc...

A tv tem dezenho como canais de teve como nick, cartun netoorque, fox quides e etc...”

Texto 6:

“Os programas da televisão te para oferecer caragam muita risada tristeza como sevaa o fotura muitas coisa(d) de emoção amor danpen que nore enporta o que den por (dentro)fora e por tentro que inporta muita amisade

(A)s seriados cqana a tv gopinha quepasa um monte de desenha tv grugi que revela os tireitos das crianças e passa desenho e a novela coração de estudaste”.

Texto 7:

“Naciomal ei acidente prazer

Ma uinas televisão, palhaçasada

ccuciso de um regate.

e mais no vela Mariso

casa do artitica

Ratinho

D jejo de mulde

Desenho sitio do pica-pau amarelo

Fiunne

Propragana musica TORRES

Jornal casetada do gugu. vidio”

Texto 8:

“anotisia do nudo

ocanau doze tem diverso caiza como agornau fala de asasino de rebeliôou de
divirso coisas

e no canau 4 tem o ratinho o ratinho fala de pordutos como para puor o caplo
e para fazer fauda.

todo os dazeio quais sãobou e o retodos dezeio cão ruis quene o one oraio.

E tanei os porquana rurau fala sopé so vodura.

e o novela sofrasa fala soper a Barsiil 1.600 anos a taris.”

Conforme podemos verificar, as produções acima revelam domínio limitado do gráfico e do significado. Alguns textos são incompreensíveis, não só pelas produções gráficas, mas também pela sua estrutura, coesão, unidade temática, paragrafação, acentuação, entre outros conteúdos essenciais.

Procurando entender como vêm se dando a prática pedagógica do processo de alfabetização contemplamos a segunda parte desta pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre este assunto.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO.

A necessidade do trabalho envolvendo, além da dimensão significativa, o domínio do sistema gráfico da língua portuguesa, têm sido oportunizada por diferentes autores.

A segunda etapa do nosso trabalho procurou levantar os pressupostos teórico-práticos que sustentam as práticas denominadas tradicionais e as chamadas construtivistas. Entre as diversas obras pesquisadas destacamos as contribuições, para a análise destas diferentes abordagens, de Sigwalt², Klein³, Cagliari⁴ e Faraco⁵, sobre o processo de alfabetização e o trabalho que enfatiza o domínio do código da língua portuguesa. Neste sentido é importante enfatizar que os quatro lingüistas priorizam o processo de aquisição da língua escrita na sua dimensão discursiva sem menosprezar o trabalho sistemático com o domínio do sistema gráfico. Para melhor compreendermos a posição dos autores acima citados, julgamos pertinente destacar tais contribuições.

Discutindo a Formação do Professor Alfabetizador, Carmen Sigwalt destaca como vem se dando a qualificação dos alfabetizadores nos cursos de magistério e tece considerações sobre os princípios lingüísticos de alfabetização. Conforme Sigwalt a língua é uma produção histórica, portanto sua aquisição se dá por um processo em que a atividade do aprendiz está intimamente vinculada à atividade do professor, no sentido de uma interação social. É essa mediação que possibilita ao aprendiz a relação com um objetivo historicamente dado.

A concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seus significados estão associados, encaminha o processo de alfabetização para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da linguagem escrita, tomada na sua totalidade.

² SIGWALT, Carmen Sá Brito. A Formação do Professor Alfabetizador: Caminhos e Descaminhos, 1993

³ KLEIN, Ligia Regina. Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?, 1997

⁴ CAGLIARI, L.C. Alfabetizando sem ba-be-bi-bo-bu: por um construtivismo não psicogenético, 1999

⁵ FARACO, C.A. Escrita e Alfabetização

Como coloca a autora, a relação de ensino tem que se organizar de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados.

O domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais amplo.

Esta concepção de alfabetização se atrela, por sua vez, a uma concepção de linguagem, ou seja, mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Na perspectiva dessa orientação, não existe pensamento sem linguagem. É ela que constitui o indivíduo, ao mesmo tempo em que se constitui na interação social. Segundo a autora, aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar o mundo. Estas formas de pensar a realidade se constroem em contextos sociais e históricos precisos.

Para a autora é importante destacar as contribuições da Lingüística para que os professores entendam que as variedades lingüísticas evidenciem, além de experiências de caráter meramente regionalista, classes sociais diversas.

Segundo Sigwalt existe na grafia apenas um sistema que é aceito para representar qualquer variedade de língua. No entanto, as pessoas que falam determinadas variedades, por exemplo, “grobo” por globo, “pranta” por planta, etc, não precisam primeiro “corrigir” sua fala para depois aprender a escrever. Precisam da orientação segura de um mestre que saiba levá-los a compreender e assimilar esta distância entre o falar e o escrever.

Não basta ao futuro professor saber que, do ponto de vista lingüístico, não existem “falares” certos ou errados, pois tais falares são estigmatizados socialmente.

Para Sigwalt, se apenas aceitarmos estas variedades como perfeitas, tal como a Lingüística enfatiza, acabamos, mesmo sem intenção, justificando as diferenças e acreditando que a escola poderá dar conta de tais questões, não pondo em discussão a sociedade que determina homens desiguais.

Outro aspecto que precisa ser considerado, entre os conteúdos desenvolvidos na preparação dos docentes diz respeito ao trabalho com conceito de texto.

Linguisticamente falando, como coloca Sigwalt, texto é aquilo que tem significado. Portanto o ponto de partida do trabalho de alfabetização deve ser o texto, mas este deverá, ao mesmo tempo, ter significado para o aluno e possibilitar-lhe a aquisição de conhecimentos, pois esta é a função essencial da escola.

A alfabetização deve ser vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Os textos trabalhados no processo de alfabetização, além de mostrar diferentes gêneros discursivos, ou seja, textos informativos, científicos, poéticos, jornalísticos, etc, só terão, de fato, significado na ação escolar se contribuírem para uma verdadeira leitura da realidade.

É fundamental que o professor tenha claro com que material lingüístico trabalha, como trabalha e por que trabalha com o texto.

Desse modo Sigwalt enfatiza que é necessário subsidiar os professores alfabetizadores com noções básicas de fonética, como, por exemplo, a diferença entre letra e som e a não existência de relação direta entre grafemas e fonemas. É preciso desenvolver estudos sobre as características do sistema gráfico da língua portuguesa.

Aqui, Sigwalt coloca o posicionamento de Carlos Alberto Faraco na obra *Escrita e Alfabetização*, que afirma: “o professor alfabetizador precisa ter bom domínio da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”⁶

A autora ainda coloca que, sem dominar a forma de organização gráfica da língua portuguesa, os professores não terão condições de perceber os equívocos presentes na maioria dos métodos de alfabetização, como, por exemplo, a afirmação de que cada letra corresponde a um som e vice-versa.

Só um correto conhecimento do sistema gráfico da nossa língua confere aos professores condições de entender, por exemplo, que a grafia portuguesa apresenta regularidades e irregularidades e que o processo de alfabetização significa um progressivo domínio dessas relações.

⁶ FARACO, C. A. 1997.

Contudo, Sigwalt diz que, também não é suficiente que o alfabetizador reconheça e compreenda as relações do nosso sistema gráfico. De nada valerá ao professor saber que nas relações biunívocas cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra; que nas relações contextualmente regulares, também chamadas de relações cruzadas, uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível e que uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora (som); que nas relações irregulares ou arbitrárias a relação entre som e letra não é previsível, de modo que distintas letras podem representar o mesmo som, da mesma forma que uma letra pode representar sons diferentes de nada valerá, repetimos, se não souber como considerar didaticamente estas questões enquanto direcionador do processo de alfabetização.

Além do domínio da questão específica do gráfico, para Sigwalt, o professor deverá estar preparado para uma interpretação adequada do conteúdo dos textos com que trabalha. Não é raro observarmos professores utilizando, sem nenhuma crítica, textos de caráter marcadamente ideológico, que apresentam a realidade como se esta estivesse dividida em dois mundos: o dos “bandidos” e o dos “mocinhos”, ou o do “dominante” e o do “dominado”. Ora, tais textos continuam não possibilitando uma verdadeira leitura histórica da realidade, tomada em sua complexidade.

Do ponto de vista de uma metodologia de alfabetização, a autora propõem em sua obra que, a prática pedagógica leve em consideração três grandes eixos: compreensão da função social da escrita; aquisição da leitura e da escrita; domínio do sistema gráfico.

Estes eixos não significam etapas sucessivas; deverão constituir-se num trabalho distinto, mas não disjunto.

Considerando a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação, percebemos então que o trabalho de alfabetização estará direcionado para um ensino que permita à criança compreender, desde o início, a função social da escrita; e dela faça uso efetivo, constituindo-se como leitor e escritor.

Segundo Sigwalt, o ponto de partida para a alfabetização é aquilo que o aluno já conhece sobre a escrita. O professor deverá criar uma prática rica em estimulações, garantindo, no interior da escola, a forma de aprender que acontece fora dela, ou seja, pela interação entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, ao chegar à escola, a criança realizará atividades que lhe permitam o contato direto com a leitura e a escrita, neste leque, poderão ser ofertadas desde atividades que se relacionam com a observação e a escrita do próprio nome, até aqueles que envolvem material escrito, como rótulos, revistas, jornais, audição de histórias, poemas, notícias, leituras dirigidas de textos criados pelos próprios alunos, desenhos, etc. Estas atividades possibilitarão a compreensão de que tudo o que imaginamos, pensamos e falamos pode ser registrado.

Assim, o professor deverá desenvolver atividades que viabilizem a compreensão da função social da escrita, preparando, efetivamente, o aluno para a leitura e a produção de textos.

Para a autora, o trabalho que envolve a leitura e a produção de textos representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização, o professor deverá assegurar aos alunos tanto o trabalho de produção como de discussão de conteúdos desenvolvidos nos textos e de domínio sistemático da grafia.

Ao concluir sua obra, Sigwalt afirma que os princípios básicos da alfabetização devem envolver: concepção de linguagem, concepção de linguagem escrita, concepção de alfabetização, concepção de aprendizagem, teorias sobre aquisição do conhecimento, e da linguagem escrita, concepção de variação lingüística, conceito de leitura e de texto, processo de avaliação, história da escrita, análise crítica dos métodos de alfabetização, técnicas e recursos, noções de fonética e do sistema gráfico português e procedimentos metodológicos.

O estudo da obra “Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?” de Lígia Regina Klein, aponta uma contribuição significativa para o processo de aquisição da escrita e nos revela a precariedade e equívocos de concepções que têm marcado a prática pedagógica de alfabetizadores. Segundo depreendemos de sua

produção, a sua proposta desde o início é o de analisar de forma crítica o discurso pedagógico vigente, apontando erros e acertos(mais erros que acertos), propondo alternativas às propostas atuais.

Elegendo a escola básica, e nela a alfabetização, como principal tema de discussão, a autora vai tentar desmistificar vários conceitos arraigados na mente da maioria dos educadores atuais: a figura do aluno concreto, a questão da realidade do aluno e as postulações do sócio-interacionismo quanto á alfabetização.

Além de citar e comentar outras obras, a autora sinaliza que irá utilizar inúmeros textos extraídos da Revista Nova Escola, editada mensalmente pela Editora Abril.

No capítulo I: "O que se diz... Como se diz: crônica de um fracasso anunciado", é destacado a problemática "*fracasso escolar*", que se traduz visivelmente através da grande evasão e repetência dos alunos nas escolas públicas. Para confirmar a realidade da situação, são feitas diversas citações, de diversos autores.

Quando se atribui o fracasso escolar ao trabalho docente, a explicação vem embasada em duas respostas: a incompetência técnica e o descompromisso do educador da escola básica.

Quanto ao primeiro, a questão da competência, a autora cita inúmeras fontes que afirmam que os professores brasileiros não possuem capacidade técnica para alfabetizar a grande massa de alunos da rede pública porque o modelo de aluno adotado não existe neste tipo de escola.

Avançando um pouco mais, a autora destaca que nos escritos sobre alfabetização quase todos os autores são unânimes em criticar os métodos tradicionais e mesmo aqueles que não concordam com as alternativas apresentadas (por não entendê-las), se calam, para não parecerem antiquados, defensores do atraso.

Lígia Klein critica a falta de definições claras nos textos sobre o que é "*aprendizagem espontânea*", papel "*facilitador*" do professor, criar o ambiente, etc. Parece uma volta à Escola nova, só que incorporado de um discurso pretensamente marxista, que não admite contestação.

Ela conclui o capítulo dizendo que não é contra métodos novos, que avancem, superando conceitos ultrapassados. Discorda, porém, que se dava aceitar o novo apenas porque é novo, sem uma adequada compreensão do seu todo e as implicações futuras de sua implantação.

No capítulo II: “O que se ouve... O que se diz: Escrevendo torto por linhas sinuosas”, a autora inicia dizendo que certas afirmações e formulações comuns aos defensores do novo, quando analisadas separadamente não trazem dificuldade alguma. Porém, assustam quando se avalia o todo. Para provar sua tese, ela vai buscar ajuda em textos de Marx, Tocqueville e Engels.

A seguir são analisadas as afirmações mais comuns existentes no discurso pedagógico contemporâneo:

A escola tradicional se dirige a um aluno abstrato, cujo modelo é a criança pertencente à elite;

A escola tradicional fragmenta o real;

O professor tradicional cria e incentiva a passividade do aluno.

Para combater estas idéias expostas acima, os teóricos das mudanças propõem que o ensino deve sempre partir da realidade do aluno, preocupando-se com o resgate da totalidade, incutindo nele uma consciência crítica e propiciar aquisição de conhecimentos.

Partindo destas afirmações, a autora passa a comentar cada uma das críticas feitas à escola atual.

a) No que diz respeito ao aluno concreto, é dito que isolar o aluno à sua realidade é uma atitude equivocada, pois implica em um reducionismo, em que as crianças das classes populares se verão justificando sua própria condição de carência, sem condições de transformá-la. Embora a autora não ouse afirmar, ela sugere que os textos citados advoguem a criação de escolas diferentes para ricos e pobres, fomentando as desigualdades, tendo, portanto, uma função reprodutora da miserabilidade.

b) Quanto à idéia da totalidade, a autora procura desmistificá-la citando ou transcrevendo textos dos autores defensores desta posição. Ela conclui que os que

defendem tal resgate acabam centrando a educação no aluno e no conteúdo. Acabam fazendo o aluno ser visto como um todo. Mas aí, há o perigo de se isolar o aluno do restante da sociedade, considerando que ele é essencialmente um ser social. Para provar o que afirma, a autora se embasa em muitos textos, pedagógicos, filosóficos e psicológicos.

c) Comentando a acusação de que Escola Tradicional apresenta um saber pronto e acabado e que é preciso que os conteúdos sejam ensinados através de “detalhes”, onde cada aluno pode expressar livremente suas opiniões, a autora diz que esta postura traz o risco de a escola ficar gastando o seu precioso tempo discutindo o óbvio, o lugar comum, nada acrescentando, de fato, ao conhecimento do aluno, ignorando que a visão que temos das coisas é fruto de nosso relacionamento com elas. Restringir o ensino ao gosto particular dos alunos é armar uma bomba relógio, que há de explodir mais tarde, revelando de forma clara a fraqueza do ensino ministrado (ou que não foi ministrado).

d) Quando a frase de que o aluno é o agente de seu processo de conhecimento, Lígia Klein diz que esta visão, de centrar a aprendizagem no aluno dissolve a relação professor–aluno e a relação ensino-aprendizagem. A preocupação exagerada com a liberdade do aluno, a ênfase em seu auto-aprendizado tem anulado outros elementos importantes no processo de aquisição do conhecimento: o professor e o conteúdo.

Ela cita diversos textos que defendem ser aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas comenta que eles não levam em conta que para resolver quaisquer problemas sozinhos, os alunos usam um conhecimento aprendido com alguém, que os ensinou.

Outro ponto destacado é a questão que diz respeito às individualidades. A autora diz que este assunto, se levado a extremos (e corre-se o risco), estaria negando aos alunos as condições de civilização, pois o processo de humanização se através da completa socialização do indivíduo.

È destacado também a afirmação de que, é preciso respeitar a cultura própria do aluno. Fazer isto, diz Lígia Klein, é cair em uma clara contradição, por advogar a

valorização justamente das condições aviltantes das classes populares, classes que esta visão pedagógica pretende defender, incutindo-lhe uma visão “crítica”.

Neste último capítulo: “Alfabetização hoje: quem tem medo de ensinar?”, a autora aborda a problemática da alfabetização das classes populares pelo método que se convencionou chamar de construtivismo por alguns, e de sócio-interacionismo, por outros. Os defensores deste método são ferozes opositores da cartilha, recurso muito utilizado pelo método tradicional de alfabetização.

Tendo como suporte os escritos de Emília Ferreiro e de outros lingüistas, é dada uma explicação de como se deve processar a alfabetização neste novo modelo. Comentando-a, o primeiro problema encontrado pela autora na citada teoria é o que transforma o aluno no único sujeito do seu conhecimento, ignorando todos os outros, que também fazem parte do processo.

A crítica à cartilha, de que ela produz uma linguagem artificial, por ser deslocada da realidade dos alunos é contrabalançada com o fato de que ao analisar as tentativas de escrita ou mesmo os textos espontâneos, vê-se que a escrita produzida é também artificial, por não corresponder ao texto real. A conclusão a que se chega é que, se há problemas com a cartilha, com o ensino tradicional, também os há na nova proposta.

Os problemas são muitos, a começar pelo fato de que a maioria dos textos não corresponde ao código da língua portuguesa. Como o texto está ilegível, o problema é resolvido pedindo-se ao autor que diga o que tentou escrever. Conclui-se, assim, que se ninguém entende o que o aluno escreveu é porque ele não sabe. E se não sabe, é preciso aprender como se escreve corretamente. Para aprender é preciso que alguém lhe ensine, e esse alguém não é outro senão o professor.

A seguir, é apresentado o problema do decréscimo das pessoas alfabetizadas em vários países do mundo. Para corroborar sua tese, é citada uma crônica de já falecido Otto Lara Resende, que mostrando dados chega à seguinte conclusão: a escrita passou a ter vários concorrentes e deixou de ter a importância que sempre teve.

A verdade é que o aprendizado do código lingüístico necessita da escola e o processo de ensino e aprendizagem deve se constituir numa relação articulada. O

aluno pode até não aprender tudo o que foi ensinado, mas o que ele aprender terá, necessariamente sido ensinado.

É combatida, também, a idéia de que se deve respeitar as características individuais dos alunos, porque ao fazer isto, corre-se o risco de estacionar a educação deles, parando nos seus limites, sem nenhum esforço para ultrapassá-los. Como exemplo é citado o caso de um menino que devido às conseqüências de uma doença grave, ficou impossibilitado de articular ao membros do corpo. Todos os especialistas consultados foram unânimes em afirmar que as suas deficiências o impediriam de progredir em busca de uma vida normal. Apesar das previsões, o menino aprendeu a nadar, se alfabetizou e passou até a freqüentar uma escola comum.

Claro está que ele não conseguiu tudo sozinho. Fisioterapeutas, psicólogos e uma pedagoga o ajudaram a superar seus limites. A conclusão a que a autora chegou com este caso é que o menino só alcançou o progresso porque não ficou estacionado em suas características individuais, mas foi além, ultrapassando os limites impostos pela enfermidade.

Quanto aos erros do aluno, vistos como construtivo, Lígia Klein diz que este processo de aceitar o erro como algo produtivo em si mesmo acaba alijando o professor de sua tarefa, que é ensinar. Institui-se o processo de ensaio e erro, enfatizando a descoberta individual, desprezando todo conhecimento que a sociedade acumulou e sistematizou e que o professor pode e deve colocar a disposição do aluno.

Segundo a autora, o professor deve corrigir sim. Deve mostrar que a escrita é um código e que para cada palavra há uma relação. A correção deve ser feita com sabedoria, nunca como punição ou como forma de humilhação.

Finalizando o seu livro, a autora diz que os princípios teórico-metodológicos hoje vigentes, pretendem, no que se refere à análise do real, orientar-se por elementos teóricos do marxismo e no que se refere à proposição de encaminhamentos metodológicos, nos pressupostos do construtivismo.

Ela encontra muita fragilidade no embasamento da teoria em discussão e também muita superficialidade em explicitar os termos e conceitos. Embora usem

conceitos marxistas, não o aplicam em sua inteireza, com radicalidade. Apenas usam-no como discurso pretensamente revolucionário, mas na prática assemelham-se muito aos conceitos e princípios da Escola Nova, que centrava tudo no indivíduo.

Na obra de Luis Carlos Cagliari: “Alfabetizando sem BA BE BI BO BU: por um construtivismo não psicogenético”, registram-se também críticas tanto quanto a forma tradicional de alfabetizar quanto a chamada perspectiva construtivista. Dentre as considerações feitas pelo autor, julgamos oportuno destacar que desde o início da década de 80 houve preocupação do autor sobre os aspectos teóricos e práticos da alfabetização.

Em sua obra, Cagliari menciona que surge uma crítica forte ao método das cartilhas (chamado de BA-BE-BI-BO-BU)(Cagliari,1998) e uma crítica necessária à psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986) , que procuravam razões científicas com explicações adequadas aos fenômenos e aos dados , no processo de letramento. Cagliari destaca que as abordagens cartilhesca e psicogenético, obtiveram resultados bons e maus na prática escolar. Na forma dos métodos das cartilhas, os alunos tinham que repetir e repetir, até que num “estalo mental” o aluno descobria. Na psicogênese o aluno precisa descobrir por si o caminho correto para construir os caminhos do letramento, tendo o professor uma presença passiva.

O autor defende outra concepção teórica dos defendidos pela perspectiva tradicional e da psicogênese, que justificam uma ordem pré-determinada de aprendizagem. Cagliari afirma que nos métodos tradicionais o aprendiz tem que caminhar guiado pela mão e na psicogênese, o aluno anda por si, com o professor atrás. Nas palavras do autor:

“Um exemplo típico de como o método das cartilhas e o procedimento psicogenético de letramento são, no fundo, semelhantes, pode ser observado comparando como um aluno das cartilhas e do construtivismo psicogenético chegam ao mesmo resultado escrevendo, por exemplo, LT para “lata”, AO para “bola” ou BBLT ou OEA para “borboleta”, etc. No método das cartilhas isto era tido como um desvio, uma má compreensão do ba-be-bi-bo-bu, que interpretava a “família” de sílabas como um princípio acrofônico. Tal constatação aparecia obviamente, no momento de escrita (na fala ninguém diria assim...) e, sobretudo, nos ditados, quando o aluno ouve o professor, mas não sabe direito o que fazer, porque

ainda não “aprendeu a lição”. De sua observação da fala do professor – que ele repete mentalmente e analisa – resulta a constatação de algumas letras, cujo valor fonético é capaz de reconhecer: “lata” tem som de “lê”, o qual é representado pela letra L da família do la-le-li-lo-lu. Ou “bola” tem som de “ó”, se escreve igual ao “ô” com a letra O, e assim por diante. A constatação desse fato, mas não do processo em sua completude, foi crucial para que E. Ferreiro e A. Teberosky dividissem o processo psicogenético em “antes” do silábico e “depois” do silábico, achando assim, a “ponte” que dava justificativa para o estabelecimento do processo psicogenético que elas procuravam no letramento. Certamente, não será preciso ter o contexto do ditado para encontrar alunos (ou crianças) que reproduzem o modelo descrito acima, ou seja, que escrevem LT para “lata”, AO para “bola”, etc. Fora dos ditados, as crianças que, à semelhança dos alunos alfabetizados pelo método das cartilhas, também não sabe ler, não sabem direito como as letras se relacionam com os sons e vice-versa, enfim, como a escrita ortográfica funciona na sua plenitude, acabam observando a própria fala (por exemplo, “lata”, “bola”) e chegam às mesmas conclusões dos alunos mencionados anteriormente. No primeiro caso, a motivação para a escrita vem do ditado feito pelo professor; no segundo caso, vem da iniciativa própria do aluno ou da criança em sua tentativa de escrita espontânea. Nos dois casos, os personagens dessa história pensam para escrever o que, de fato, não sabem. A coincidência nos resultados advém do fato que, na realidade, eles já sabem algumas coisas, já estabeleceram várias relações de conhecimentos necessários para escrever. Como se trata de palavras cuja forma ortográfica se assemelha à transcrição fonética da fala, o resultado surpreendente aparece, mostrando que esses alunos, embora se apegando às famílias silábicas, já sabem escolher as letras certas, previstas pela ortografia, para essas palavras: LT para “lata”, OA para “bola”, BBLT para “borboleta”, etc. As tentativas de escrita de palavras com outra estrutura ortográfica levam-nos a cometer erros diferentes, nos quais a interpretação do caráter “silábico” já não pode ser reconhecido. Neste caso, o método das cartilhas continua dizendo que o aluno “não aprendeu a lição”, mas a psicogênese do letramento entra em contradição interna. Assim, por exemplo, quando uma criança escreve BSIMPRE para “príncipe”, constata-se que a estratégia de escrita não usa rabisco em lugar de letras (estágio pré-silábico) não usa uma letra para cada sílaba com ou sem correspondência alfabética-ortográfica entre letras e sons (estágio silábico) e menos ainda escreve alfabeticamente, à semelhança da transcrição fonética (algo como “príncipe”) nem com a forma ortográfica propriamente dita: “príncipe”. Neste momento, percebe-se que o caminho natural estabelecido pela psicogênese do letramento é falso e inconsistente com o que, de fato, acontece, privilegiando apenas alguns dados e deixando de lado outros, enxergando apenas um tipo de explicação, sem ver outras possibilidades de interpretação. Esta, aliás, é uma questão séria que tem levantado sérias críticas à teoria construtivistas piagetiana, em geral, e que se aplicam de modo particular à psicogênese do letramento, que é diretamente ligada à teoria piagetiana.

Uma das restrições sérias que se faz aos construtivistas piagetianos refere-se ao modo como esses psicólogos interpretam a linguagem, a partir de um conhecimento

artificial, sem o fundamento científico necessário, sem noções básicas estabelecidas há quase um século pela Lingüística moderna. Um exemplo típico dessa crítica pode ser vista na maneira como são feitas as perguntas, cujas respostas serviram para montar a teoria psicogenética. No caso da psicogênese do letramento, quando se pergunta a uma criança analfabeta “que palavra é maior: boi ou formiga?” e se obtém como resposta “boi” não significa que a criança não é capaz ainda de lidar com quantidade ou que, para ela, a “figura” prevalece sobre a “escrita”, e coisas desse tipo. Uma simples reformulação na pesquisa, colocando diante da criança as duas palavras escritas, porém, perguntando qual delas tem o maior número de letras, mostraria que a criança não é tão ligada assim ao concreto da figura (idéias), respondendo muito objetivamente que é a palavra “formiga”, mesmo que não saiba ler o que está escrito (é óbvio: trata-se de uma pessoa analfabeta) ou, mesmo sabendo, não estranha porque a pergunta refere-se apenas a quantidade de letras e não à relação entre as palavras e as idéias que elas representam. A pergunta feita pela psicogênese levou a criança a pensar nessa relação entre a palavra, ou seja, o signo lingüístico e o referente (o qual as palavras representam) e indiretamente na relação entre significado (as idéias) e os significantes (sons, letras), que são partes indissolúveis do signo lingüístico. Portanto uma palavra como “boi”, comparada com uma palavra como “formiga”, representa uma idéia cujo referente (coisa) é maior. Portanto, a conclusão tirada pela psicogênese em testes desse tipo induzem o sujeito a ir por um caminho, depois, tira conclusões completamente alheias às exigências formuladas nas perguntas. Trata-se, pois, de uma condução equivocada da pesquisa.” (Cagliari, 1999)

Cagliari destaca que o método das cartilhas e o que fazem alguns professores que se apóiam na teoria psicogenética acabam propiciando a aprendizagem da leitura e da escrita porque usam como instrumental básico o princípio acrofônico. De acordo com o autor:

“A construção das famílias silábicas serve especificamente a essa finalidade (cf. L = “lê” do la-le-li-lo-lu), assim como usar os nomes de pessoas (cf. D de “Daniel”). É curioso notar como o uso do princípio acrofônico está presente nas classes construtivistas que seguem a psicogênese. Na verdade o princípio acrofônico é uma das idéias fundamentais e essenciais para se proceder à compreensão e ao uso do sistema de escrita que temos porque, embora ele seja ortográfico e não alfabético, utiliza-se de letras e não de ideogramas. Basta comparar a escrita com letras com a escrita com números (ideogramas) para logo se entender isso (cf. ‘oito’ com ‘8’). Este tem sido o segredo do sucesso das cartilhas e das atividades construtivistas e de base psicogenética.

Certamente a postura construtivista psicogenética ou não, fazendo ver que a aprendizagem é um processo que, de certa forma independe diretamente do ensino como consequência certa e garantida, representa uma tomada de posição muito importante na educação. Neste sentido, o método das cartilhas deve ser visto como altamente indesejável,

porque tem muito pouco espaço para a aprendizagem. Por outro lado, a cartilha sempre se apresentou como uma escolha disciplinadora das atividades escolares, não permitindo o aparente caos que as atividades construtivistas acabam gerando na escola.

É importante notar também o fracasso escolar decorrente do método das cartilhas e das atividades construtivistas baseadas na psicogênese do letramento. O método das cartilhas acabou atribuindo a causa do fracasso escolar a muitas coisas, desde a própria estrutura do método (criando os manuais do professor), ao déficit das crianças (criando toda uma teoria da carência mental, emocional, social e escolar, até a má formação dos professores. No modelo psicogenético, o fracasso escolar é visto apenas como um problema dos professores mal preparados para compreender e realizar corretamente o que devem fazer. Nisso tudo, há um pouco de verdade e muito equívoco. O que falta nessa história é a formação técnica, não aquela voltada simplesmente para aplicar um método ou transformar uma teoria em atividades, mas aquela formação que faz do professor um pesquisador competente, munido de um instrumental teórico cientificamente forte e correto que permite que ele analise, avalie e compreenda o erro da criança, para, em seguida, dar as explicações necessárias e corretas para que o aluno possa sair do erro e fazer novas tentativas. Também não basta que o professor classifique os erros dos alunos segundo rótulos que definem estágios mentais, achando que o erro é apenas uma hipótese de um ser inteligente sobre o seu fazer, mesmo porque, como seres racionais, ninguém é capaz de fazer ou não fazer absolutamente nada sem estar apoiado na razão e, portanto, e algum tipo de hipótese. Reconhecer a racionalidade é um primitivo, não uma opção pedagógica específica para alfabetizar alguém.

Estando trabalhando com qualquer método ou teoria, um professor precisa saber muito bem quais são os conhecimentos necessários para que alguém saiba decifrar um sistema de escrita e ler. A compreensão da leitura depende do texto e do fato de o leitor ser um falante nativo e essas condições não são específicas do fato de o texto estar escrito, tendo igual valor na linguagem oral. Afinal, o ato de ler é, na prática, passar das letras aos sons, recuperar a fala de um texto codificado em símbolos escritos. A questão do professor alfabetizador, porém, é outra, ou seja, ter consciência dos conhecimentos e mecanismos envolvidos no processo de decifração. Várias vezes ao longo destes anos, perguntei a professores que me explicassem porque 'pote' se escreve e se lê 'pote' e não 'cachorro' e muito dificilmente conseguir reunir uma ou outra resposta relevante para aquela questão, sendo mais comum ouvir algo que, no fundo, significava que era assim porque era assim, uma simples convenção (Cagliari, 1996). A respeito dessa convenção, entre tanto, pouco se sabia dizer, ou as respostas eram muito vagas, do tipo 'porque se escreve com letras', porque as letras representam sons, vogais, consoantes, porque é assim que nos comunicamos, etc. Eu ficava imaginando um aluno com um enorme ponto de interrogação na cabeça, querendo saber porque tinha que agir de um jeito e não de outro, e recebendo do professor aquele tipo de respostas. Os conhecimentos técnicos a que referi como indispensáveis devem fornecer uma

resposta detalhada e precisa sobre uma questão tão fundamental como a apresentada acima” (Massini-Cagliari & Cagliari, 1999: 131-162) ⁷

Defendendo um modelo construtivista não psicogenético de alfabetização Cagliari assim se posiciona:

“A origem da idéia ‘construtivista’, como já discuti uma vez (Cagliari & Massini-Cagliari, 1993), pode ser encontrada já na famosa frase de Sócrates que os gregos fizeram questão de colocar no Partenon:” conhece-te a ti mesmo”. A gente só conhece aquilo que se tira de dentro e assim mesmo nem sempre de maneira plena. O termo técnico “construtivismo” foi usado por Piaget como rótulo para sua teoria psicogenética. Por outro lado, há muitos autores que apresentaram teorias sobre o conhecimento que não coincidem com as idéias de Piaget, mas que trazem contribuições significativas para essa questão. Além da filosofia e da psicologia, a própria Linguística se interessa por este assunto e tem suas teorias (veja o debate entre Chomsky e Piaget).

A idéia mais geral do construtivismo, que vem desde Sócrates, parece-me ser muito correta e adequada para a vida e, em particular, para a educação. Por isso, optei por um rótulo do tipo modelo construtivista não psicogenético para definir minha postura teórica e prática com relação ao processo de alfabetização. Não gosto do termo “letramento” quando ele se refere à alfabetização vista apenas ou preferencialmente através da escrita e não do ato de ler (Massini-Cagliari & Cagliari, 1999). Para mim o segredo da alfabetização é saber ler, decifrar o que está escrito. A escrita é um conhecimento que vem como consequência do fato de ser e não vice-versa. Ninguém se alfabetiza apenas escrevendo, sem descobrir como decifrar o que está escrito. Há séculos, alguns cientistas copiam e tentam escrever alguns sistemas de escrita sem sucesso, mesmo fazendo as mais variadas, arrojadas, intrigantes e brilhantes hipóteses sobre como eles são ou poderiam ser. Nesse sentido, são tão analfabetos quanto certos alunos que não conseguem compreender como alguém pode entender o que a escrita faz ou deixa de fazer em certos momentos do processo de alfabetização. Aqueles são ilustres analfabetos e brilhantes cientistas, estes são brilhantes analfabetos e não tão ilustres alunos.

De acordo com minha proposta de trabalho, os alunos precisam de um espaço para a aprendizagem, no qual vão trabalhar e fazer coisas – ler e escrever – em paralelo com o espaço do professor, no qual serão ensinados e ouvirão as explicações gerais e particulares, de acordo como que o professor achar que deve ser feito. Esta escolha por parte do professor é decorrente do fato de lê ter “todo” o processo mapeado em sua mente, conhecer todos os meandros do processo e, de acordo com o momento e as circunstâncias, escolher o que for melhor para trabalhar com seus alunos. Aprendizagem e ensino devem, pois, ser dois lados de uma mesma moeda, dois aspectos de um mesmo processo de construção do

⁷ CAGLIARI, L.C. 1999

conhecimento. É por isso que um professor mal preparado, sem os conhecimentos técnicos necessários, pode interferir no processo de alfabetização, complicando-o em vez de facilitá-lo, ou, até mesmo comprometendo o progresso do aluno ou a qualidade da bagagem intelectual que lê adquire em sua formação. Um exemplo típico desse comprometimento pode ser facilmente visto nos conhecimentos que as pessoas têm da linguagem e de Português, após tantos anos de estudo escolar, um amontoado de preconceitos lingüísticos brotados nas idéias das gramáticas normativas, um total desconhecimento da estrutura da linguagem e das teorias lingüísticas. Por exemplo, nada mais escandaloso e estranho para essas pessoas do que ouvir um lingüista dizer que um advérbio como “amavelmente”, contém, na verdade, duas palavras prosódicas no sistema lexical da língua. Além disto, em “amável”, existe uma vogal temática verbal “a”, porque essa palavra vem do verbo “amar” mais o sufixo adjetival “vel”. Portanto, no advérbio “amavelmente”, temos marcas lexicais de adjetivo e de verbo. Em uma palavra como “geladeira”, quem é um substantivo diferente de “geleira”, existe uma vogal temática verbal da primeira conjunção e um sufixo de particípio passado, porque a palavra é derivada de um verbo na particípio passado “gelado”. O uso sintático dessas palavras deixa claro a categoria a que pertencem, mas uma morfologia mostra que uma palavra de uma categoria pode conter elementos de outra categoria, adquirido ao longo de sua formação. A consciência de fatos dessa natureza pode levar alunos a se confundir na hora de interpretar a categoria gramatical de certas palavras, e o professor de português comum, provavelmente, não se dará conta da causa desses erros.

Se o professor não for muito competente e não tiver uma boa formação, o aluno poderá aprender errado ou, simplesmente, não aprender o suficiente para se virar. Na vida, ninguém vai ficar preocupado se uma pessoa aprendeu certo ou errado como são as palavras derivadas em Português; todavia, se uma pessoa não aprender a ler, será mesmo analfabeta e isso trará enormes transtornos para as pessoas, para a família, para a escola e para a sociedade”(Cagliari, 1999).

Segundo Cagliari, o alfabetizador precisa saber muito bem como a linguagem oral e escrita são, como funcionam e os usos que têm. É necessário ter uma visão lingüística dos sistemas de escrita e conhecer a diferença entre um sistema alfabético e um sistema ortográfico, entre um sistema fonográfico e um ideográfico. Noções como a categorização gráfica e funcional das letras do nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico e a variação lingüística, sobretudo dialetal, vista como um problema geral da linguagem humana, em particular, do Português, devem ser cuidadosamente estudados, pois, são as que definem o pano de fundo de muitos dos problemas de alfabetização. Nas palavras de Cagliari:

“Conhecer estratégias de análise lingüística com suas unidades, como o signo, o fonema, o morfema, a palavra, a transcrição fonética, a interpretação fonológica, pares

mínimos, distribuição, enfim, as unidades básicas e a formalização de regras, contribuem enormemente para que o professor prepare melhor sua aulas, interaja com seus alunos, dê explicações adequadas, corrija, ensine e, sobretudo, encontre um cominho novo, quando não der certo, quer lidando com a classe como um todo, quer revolvendo casos particulares e dificuldades individuais. Essa é a metodologia (Cagliari, 1989, 1998: Massini-Cagliari & Cagliari, 1999). Ela é uma consequência direta dos conhecimentos técnicos de que o professor dispõe. Por isso mesmo, ela se molda ao jeito de ser à história de vida de cada professor, a qualquer contexto escolar, a qualquer tipo de estudante. É uma metodologia pronta para o que der e vier. Porém, certamente, não é uma panacéia, uma fórmula mágica, uma solução automática para resolver problemas. Pelo contrário, é uma expectativa de desafios, um exercício de imaginação criativa baseada em sólidos conhecimentos científicos. Cada classe, cada aluno é um desafio, mas, em cada caso, é possível encontrar uma solução cientificamente baseada em conhecimento técnico como os mencionados anteriormente.

O que se afirmou acima implica, é claro, em que o professor não saiba apenas si. Seus conhecimentos precisam ser abertos aos alunos. Estes vão aprender pelas causas, pelas razões de ser e não apenas porque “é assim porque é assim”. Faz parte dessa maneira de conduzir o processo escolar, transformar a sala de aula em uma oficina onde todos trabalham e produzem. A comparação entre fatos relacionados, corretos e incorretos, leva à reflexão sobre o fenômeno e a análise dos dados, chegando à formulação das regras que se aplicam a cada caso, indo de ocorrência particulares para as generalizações mais abrangentes permitidas. Desse modo, o aluno não aprende apenas a ler e a escrever, mas, sobretudo, aprende a aprender, a estudar. Por essa razão, contrariamente ao que alguns educadores pesam, não é preciso ensinar tudo aos alunos (o programa todo) – basta ensinar como aprender e estimular aos alunos a buscarem por si as respostas corretas para novos fatos semelhantes. Por exemplo, se professor ensina o aluno a lidar com a categorização gráfica de algumas letras, pode pedir a eles para procurar explicações semelhantes para outras letras. Se o aluno aprende a categorização funcional que relaciona a letra C aos grupos vocálicos IE e OAU, pode generalizar sozinho o mesmo esquema e regras para a consoante G. Se o aluno aprende a domesticar suas dúvidas ortográficas, excluindo os casos impossíveis, (por exemplo, numa palavra como “casa” não aparecem sons próprios de consoante do tipo M,F,B, etc.) pode, por outro lado, encontrar as variações possíveis para determinadas palavras (por exemplo, no caso anterior, as letras Q,Z,X,G, seriam fortes candidatas a serem usadas pela ortografia da língua).

As crianças vivem criando regras, fazendo acordos, estabelecendo normas, limites, etc., portanto, engana-se quem acha que as crianças não gostam, não sabem ou, pior ainda, não são capazes de formular e entender regras, de estabelecer limites. Pelo contrário, quando o trabalho se baseia em noções técnicas regras, termos técnicos com definições muito precisas (sem metáforas!), as crianças se sentem mais valorizadas pela escola e pelo professor e adquirem uma auto-confiança que é imprescindível para que alguém construa, de fato,

conhecimentos sólidos e eficazes para resolver os problemas da vida. A escola e a vida das crianças têm muitos outros momentos em que a brincadeira, a magia e o encantamento acontecem. O discurso do professor não pode ter sempre um estilo de histórias infantis, principalmente daquelas histórias malucas, cheias de absurdos, que infestam as prateleiras das crianças. Deve haver também os momentos de seriedade, de ciência verdadeira. Uma das formas mais sofisticadas de motivar as pessoas é respeitá-las e tratá-las com respeito. O discurso metafórico para explicar coisas científicas, como aprender a ler e escrever, confunde mais do que ajuda, serve mais para desmotivar as crianças do que para mostrar a elas que vão aprender algo sério e verdadeiro” (Cagliari, 1999).

Cagliari defende que um semestre é o tempo razoável para que todos os alunos de uma classe possam aprender a ler e a escrever com poucas dificuldades. O autor cita a morosidade dos métodos tradicionais e das propostas construtivistas.

“Eles querem aprender, mas a escola usa uma espécie de freio e propõe ao alunos fazer uma enorme quantidade de coisas, imaginando que, nesse mar de mistérios, eles irão descobrir como ler e escrever, com a única indicação de que eles façam o que acharem que devem fazer, levando-os quase sempre a passar por inúmeras tentativas e erros frustrantes”. (Cagliari, 1999)

Cagliari destaca aspectos básicos que precisam ser desenvolvidos pelo professor:

“No início, é preciso conversar muito com os alunos, conhecê-los como falantes de Português. A questão da variação lingüística, do preconceito, da norma culta deve começar logo nos primeiros encontros e voltar sempre que necessário (e será necessário voltar a isto muitas vezes). Pode-se falar sobre como as pessoas aprendem a falar, o que fazem, o que ouvem, como progridem. Contar a história da Língua Portuguesa e da escrita, sobretudo do alfabeto, ajuda a resolver questões de variação dialetal, de sistemas de escrita, da relações entre alfabeto e ortografia, do processo de decifração e de produção da escrita nos seus vários usos. É importante também salientar aspectos particulares dos sistemas de escrita, quer ideográfico, como os pictogramas, os mapas, a escrita dos números, etc., quer fonográfico, como o que é uma escrita alfabética, consonantal, silábica, por propriedades distintivas e, sobretudo, o que é um sistema ortográfico, etc. Contar como as pessoas se alfabetizam também é uma forma de dar um “resumo” do que vai acontecer. Tudo deve ser sempre muito bem ilustrado.

Os alunos devem ser informados de que irão aprender a ler antes de escrever, o que, no entanto, não impede que eles copiem ou escrevam o que quiserem como uma atividade individual. Aprender o nome das letras deve ser uma prioridade, assim como identificar sons iniciais de palavras (em geral, começam com nomes próprios) com as letras correspondentes (princípio acrofônico – exemplo: G é letra “ge”, seu nome é a letra do “Gianhica”). As letras se

dividem em vogais e consoantes, e a maioria das sílabas é formada de uma consoante mais uma vogal. Usando apenas as letras de forma maiúsculas, para evitar problemas de categorização gráfica, começa-se a descoberta das relações entre letras e sons (leitura) através de contextos, específicos (categorização funcional), como a sílaba inicial ou final de palavras, pares mínimos e rimas. Com lista de palavras que apresentam um mesmo contexto específico, mostra-se como algumas letras têm sons diferentes em diferentes contextos, portanto, comportando-se de maneira regular, bastando para isto identificar o ambiente de cada caso: letra C diante de I ou E tem o som de “ce”, e diante das demais vogais (isto é, diante de A, O ou U) tem som de “kê”. Através da identificação dos sons “e” e “ó” da fala, pode-se mostrar o que é o acento tônico numa palavra, uma vez que esses sons só ocorrem em sílabas tônicas.

Aos poucos, além da análise das sílabas e das regras da categorização funcional das letras, pode-se analisar palavras completas, sílabas por sílabas, letra por letra, mostrando aos alunos que o significado só aparece claro quando a soma de sons revela de que palavra se trata. Essa atividade deve prevalecer sobre a anterior. Aquela serve para descobrir as regras principais de decifração, esta monta de modo correto e acabado o processo de decifração, permitindo, somente agora, a leitura na sua forma básica, ou seja, literal.

Neste momento, os alunos já estão aventurando na escrita espontânea de palavras e até de frases ou de pequenos textos.

A leitura de frases e de pequenos textos deve ser incentivada logo que possível. É um bom procedimento deixar os alunos decifrarem a escrita inteira num primeiro momento. Decorando o que está escrito e depois revelando ao professor e aos colegas o que foi que descobriu, lendo o que decifrou. Esse tipo de atividade permite que o aluno decifre a escrita, reconstrua não apenas o significado literal, como também outros significados que dependem do texto como um todo, além de lidarem fonética e semanticamente com os elementos prosódicos da linguagem, sobretudo com a entonação e o ritmo.

A introdução das letras minúsculas deve ser feita assim que os alunos se sentirem um pouco à vontade com a decifração, e bem familiarizados com as letras maiúsculas, porque, os livros são apresentados com letras minúsculas e não maiúsculas. A escrita cursiva deve ser usada apenas no segundo semestre, depois que os alunos já apresentam grande familiaridade com a leitura e a escrita com letras de forma maiúscula e minúscula.

A leitura de textos, livrinhos e a produção de textos espontâneos, por exemplo, contando histórias, devem ser incentivados e serão atividades mais importantes que os alunos farão no segundo semestre.

Juntamente com o estudo da categorização funcional e da produção das primeiras escritas pelas crianças, o professor deverá colocar muitas explicações técnicas e históricas a respeito da linguagem oral e escrita. Tais informações não são somente um cunho cultural

mais sofisticado à atividade escolar, mas também ajudam muito os alunos a compreenderem o que aprendem e o que fazem.

Na tradição escolar, além desses aspectos mais específicos, existe uma infinidade de atividades de que o professor se serve para, em geral, complementarem as explicações básicas e fundamentais. Entre outras, a formação de dicionários ilustrados, formados por fichas que têm uma gravura e a escrita da palavra que a representa, é uma das formas preferidas pelas crianças e pelos professores e, de fato, traz excelente contribuição. Esses dicionários são feitos em colaboração – professores e alunos – aos poucos, ao longo de todo o ano escolar. Servem também, no momento de escrita, para que os alunos procurem a forma ortográfica de palavras, cuja grafia ainda não conhecem ou que ainda não decoraram.

O que se apresentou acima é apenas uma escolha entre muitas de como se pode alfabetizar sem o bá-bé-bi-bó-bu, desenvolvendo uma metodologia construtivista não psicogenética. Está claro que o processo escolar em que se enquadra a alfabetização é mais amplo e requer muito mais do que aprender a ler e a escrever. Está claro também que o professor alfabetizador, além de ser um profissional altamente competente com relação aos conhecimentos técnicos sobre a linguagem oral e escrita, é, antes de tudo, um educador. Colocando tudo isto nos seus devidos lugares, certamente, teremos a escola que gostaríamos que existisse para todos os alunos e em todos os lugares onde se alfabetizasse.”(Cagliari, 1999)

É importante mostrar que, segundo Cagliari, além dos aspectos lingüísticos, outros fatores interferem no processo de alfabetização:

“Nosso sistema educacional vive uma situação equivocada tradicional, na qual se confunde “avaliação” com “promoção”. A avaliação é algo essencial e faz parte integral do processo educacional sempre : não existe aprendizagem sem avaliação. A avaliação deve vir de uma aplicação dos conhecimentos e não de uma enquête com perguntas e respostas descontextualizadas, como se vê na provas. Provas testes – e coisas do gênero – deveriam ser abolidas completamente das salas de aula. É uma vergonha para uma pedagogia sadia. Pior ainda é a avaliação que busca uma “nota” ou qualquer uma de suas formas. As notas nunca serviram como medida justa e honesta da aprendizagem .É uma aberração metodológica. A nota é a pior maneira de estabelecer uma competição, um desafio, uma meta educacional, um estilo de vida intelectual. Como consequência do exposto acima, conclui-se facilmente que a promoção deveria ser sempre automática, no sentido de o aluno poder sempre continuar o que vinha fazendo, seguindo os avanços propostos pela organização escolar. A única razão para um aluno não avançar é o fato de não freqüentar as aulas e estar ausente da escola por um tempo considerável do período letivo em que se desenvolve uma programação específica (em geral, o ano escolar).

O único momento da vida escolar em que se pode criar um impasse real à promoção dos alunos é a alfabetização, porque, se ele não souber ler, não poderá lidar com as atividades futuras da escola.

É claro que, sem provas, sem testes, sem nota, com promoção automática, a escola precisa educar para idéias mais nobres, como ser responsável na vida, avaliar o valor do conhecimento, das ciências e das artes, enfim, da cultura, reconhecer os benefícios sociais e individuais da formação escolar, como ter uma vida melhor, etc. A escola, por sua vez, necessita de ter uma programação adequada. O conteúdo de uma disciplina precisa ser estendido ao longo dos anos, apresentando uma etapa após outra, sem ficar repetindo alguns tópicos à exaustão, deixando de ver outras coisas que deveriam integrar o currículo escolar. Em geral, nossas escolas (e livros didáticos) gastam tempo e atenção com algumas questões específicas que acabam sem tempo e sem espaço para tratar de inúmeras outras questões que seriam igualmente importantes no processo escolar como um todo. Por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, ensinam-se em excesso categorias de palavras, análise sintática e deixa-se de lado, a história da língua, da escrita, da gramática, da lingüística, deixa-se de lado a Fonética, a Fonologia, a Semântica, a Lingüística Textual, a Sociolingüística, a Psicolingüística, as Ciências da Cognição, etc. A diferença entre um estudo elementar e uma pós-graduação deve residir na profundidade com que se estuda (Massini-Cagliari, 1997).

As escolas não podem ser apenas salas de aula com um instrutor falando, falando. Precisam ter condições materiais e professores devidamente preparados, para que se possa “trabalhar” na escola, fazer da sala de aula uma oficina ou laboratório de atividades. As salas de aula parecem batalhões de soldados marchando no mesmo ritmo, quando, deveriam ser um laboratório de pesquisa em que cada um desenvolve seu projeto, auxiliado pelos colegas e guiado pelo chefe da equipe que é o professor. Sem disciplina, sem ordem, sem dedicação, não se cria um ambiente escolar. Porém, disciplina não é sinônimo de silêncio, e é indispensável em qualquer processo de aprendizagem. A indisciplina – vista de muitas formas – é uma das principais causas do fracasso das instituições educacionais deste país.

Além da competência técnica, faltam a muitas escolas as condições materiais adequadas: é revoltante ver os prédios das escolas. A falta de material didático, de bibliotecas bem preparadas, de laboratórios, etc., contribuem significativamente para o processo educacional não encontre condições de se realizar. Dentro desse quadro, nota-se claramente o desrespeito dos governantes para com a educação, a ação incompetente dos profissionais da educação e uma cultura escolar que não passa de uma fachada. As consequências disto se vai achar de imediato na péssima condição de vida do povo brasileiro. Nesse quadro, o analfabetismo não passa de uma simples mancha” (Cagliari, 1999).

Percebe-se claramente, nas idéias do autor, que o trabalho com o domínio sistemático da grafia deve ser contemplado no processo de alfabetização.

Na obra *Escrita e Alfabetização*, o autor Carlos Alberto Faraco tece considerações sobre o sistema gráfico da língua portuguesa que são fundamentais para o professor alfabetizador. Dentre elas destaco:

“o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”.

Faraco neste trabalho contempla três pontos básicos:

- 1- expõe os princípios estruturadores do sistema gráfico do português (mostrando algumas conseqüências desses princípios para o processo de apropriação da grafia);
- 2- descreve, em linhas gerais, o sistema gráfico do português;
- 3- fornece alguns subsídios para a sistematização do seu ensino.

Conforme o texto do autor a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Isto significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a idéia de que cada letra representará uma unidade sonora.

O princípio da memória etimológica significa que o sistema gráfico toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem (por exemplo: monge é com g por ser uma palavra de origem grega, pajé é com j por ser uma palavra de origem tupi, homem se grafava com h porque em latim se grafava homo com h). Assim a relação unidade sonora/letra não será 100% regular. O usuário enfrentará uma certa faixa de representações arbitrárias – que trarão dificuldades para o alfabetizando. Nos casos em que a representação etimológica se faz presente somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra.

Conforme Faraco, o ensino das estratégias cognitivas para operar com as representações arbitrárias não é tarefa exclusiva do professor de primeira série. Os aspectos mais raros do sistema gráfico devem ser introduzidos em outras séries, reservando-se à primeira série ou ciclo a sistematização dos aspectos básicos.

No texto, ressalta-se que, o que predomina no sistema não são as representações arbitrárias, mas as regulares e uma das características do sistema gráfico é a sua relativa neutralidade em relação à pronúncia.

Os chamados métodos “fônicos” ou “fonéticos” de alfabetização partem de uma premissa falsa de que a grafia representa diretamente a pronúncia. Há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la (por exemplo: a palavra dente é pronunciada de diferentes formas, mas há uma única maneira de grafá-la).

Segundo o autor quando se criou o sistema gráfico para português, tomou-se como referência uma certa variedade da língua. Assim, embora o primeiro som de varrer fosse /b/ em algumas variedades do português e /v/ em outras, fixou-se a grafia com a letra v.

Outro aspecto enfatizado pelo autor é que as formas de pronunciar a língua vão se alterando com o passar do tempo. Um exemplo é a pronúncia do / l / em final de sílaba. Quando se fixou a grafia, havia uma diferença sonora entre mau e mal: a primeira se dizia /maw/ e a segunda /mal/. Hoje a maioria dos brasileiros não as distingue mais na fala: ambas são ditas /maw/.

A grafia, porém, mantém a diferença; e a questão de saber se /w/ se grafa com l ou u passou a ser, para o usuário brasileiro, uma opção arbitrária. Ele tem de memorizar que /kawda/ de açúcar se escreve com l (calda), mas que /kawda/ de bicho, de vestido ou de cometa se escreve com u /cauda/. Sigwalt faz um comentário quanto a essa questão: “será que a escola vem trabalhando estas relações de forma a garantir que o aluno se aproprie da escrita correta”⁸

Como coloca o autor, algumas variedades da língua dizem /grobo/ e não /globo/, /kraro/ e não /klaro/, esses falantes têm de aprender decorando que /grobo/ se escreve com l /globo/ e /gruta/ com r. Os falantes de variedades rurais do português não precisam primeiro “corrigir” sua pronúncia para então serem alfabetizados; podemos alfabetizá-los diretamente, tendo apenas o cuidado de deixar o encontro consonantal mais para o fim do processo de aquisição da grafia.

⁸ SIGWALT, Carmen. Aspectos básicos da obra Escrita e Alfabetização de Carlos Alberto Faraco.

Os alunos oriundos de famílias de ascendência japonesa tendem a substituir, na fala, o / i / pelo /r/; para o autor, o alfabetizador deve estar consciente disso para poder tratar o fato de forma adequada quando ele ocorrer.

Existe na língua portuguesa três tipos de relações no sistema gráfico, como cita Faraco em sua obra:

a) **BIUNÍVOCAS** – a uma unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /p/ é representada sempre pela unidade gráfica (letra) p; e a letra p só representa a unidade sonora /p/. As relações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta.

b) **CRUZADAS** – uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã (irmã), por am (samba) por na (manga);

-- uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra r pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em rato, e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em aranha.

Há um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras.

c) **ARBITRÁRIAS** – duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora e não é possível estabelecer uma regra. Exemplo: g ou j (gilete, jiló, gelo, jenipapo); x ou ch (enxada, encharcado, chato, xale), l ou u (soldado, saudade) – nestes casos temos que aprender a memorizar a forma da palavra, temos de confiar em nossa memória visual para guardar de cor a forma da palavra. Segundo Faraco não precisamos decorar isoladamente cada palavra, podemos memorizar que todas as palavras parentes de homens se escrevem com h. Ou, ainda, que se xadrez é com x, enxadrezando é com x; se charco é com ch, encharcado é com ch.

Enquanto temos, no alfabeto, apenas cinco letras vogais (A,E,I,O,U), temos, no sistema fonológico do português, doze unidades sonoras vogais (sete orais e cinco nasais). Exemplo: 7 vogais orais: / i / ilha; / e / ema; / E / esta, é; / a / asa; / u /

uva; / o / ovo, avô; / ó / olha, avó; e 5 vogais nasais: / i~/ tinta; /e~/ tempo; / ã / canto; /u~/ mundo; /o~/ tonto.

Para Faraco, alfabetizar é mais que apenas ensinar a grafar e a reconhecer o grafado. O ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo amplo de domínio da linguagem escrita e deve estar sempre subordinado a este. O ensino do sistema gráfico deve privilegiar primeiro os mais regulares e produtivos, depois os irregulares; primeiro os mais freqüentes, depois os mais raros deixando os raríssimos para outras séries do Ensino Fundamental.

No processo de alfabetização o professor deverá trabalhar com a leitura e a produção de textos desde o início, sistematizando primeiro as situação previsíveis e depois as imprevisíveis.

Não há necessidade de aprender a grafar palavra por palavra, segundo o autor, podemos simplificar o processo aproveitando as muitas regularidades do sistema gráfico em suas relações com o sistema fonológico da língua. Exemplo: aprendendo que / ka/ se grafa sempre ca (sílabas que ocorre em inúmeras palavras da língua), podemos abreviar a tarefa de ensinar e aprender a grafar.

O que o professor não deve esquecer que ele é um construtor de andaimes que cria condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para o alfabetizando e em meio a atividades significativas com leitura e a escrita.

Faraco diz que os “erros” observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Por vezes, transfere diretamente para a grafia as características de sua fala, o que, nem sempre é possível. Cabe ao professor criar novas situações, utilizar diferentes estratégias para que os alunos possam superar progressivamente essas dificuldades.

A seguir estão representadas as unidades sonoras e gráficas do português apresentadas por Faraco em sua obra: Escrita e Alfabetização, as quais foram usadas como critério para realização da terceira parte deste trabalho:

Unidades sonoras

Unidades gráficas

Exemplificação

1. / a /	a	abacate
2. / i /	i	mico
3. / u /	u	unha
4. / e /	e	escovar
5. / E /	e	ela
6. / o /	o	ovo
7. / o /	o	bola
8. / i~/	im/in	limpo/cinto
9. / e~/	em	tempo
10. / ã /	am/an	campo/canto
11. / o~/	om/on	ombro/monte
12. / u~/	um/un	bumbo/mundo
13. / b /	b	boneco
14. / k /	c	caneta
15. / k /	qu	querida
16. / k /	q	aquário
17. / d /	d	doente
18. / f /	f	faca
19. / g /	g	gota
20. / g /	gu	sangue
21. / z /	g	gelado
22. / z /	j	jacaré
23. / l /	l	lata
24. / w /	l	calda
25. / l /	l	malha
26. / m /	m	macaco
27. / n /	n	namorado
28. / n /	nh	canhão
29. / p /	p	pato
30. / r /	r	arara/gruta
31. / R /	rr	rua/corre
32. / s /	s/s/ss	sapato/casta/massa
33. / z /	s	mesa
34. / z /	s	desde
35. / t /	t	tubarão
36. / v /	v	vaso
37. / s /	x	máximo/texto
38. / z /	x	exato
39. / s /	x	xarope
40. / ks /	x	sexo
41. / s /	ch	cheio
42. / s /	z	paz
43. / z /	z	zebra
44. -	h	hora

Padrões silábicos do português:

C – consoantes

V – vogal

1. CV – cavalo
2. VC – escola
3. CVC – contente
4. CCV – trator
5. CVCC – tranqüilo
6. CCVCC – transporte
7. CVVC – quando
8. CVV – cadeira
9. CVVC – capitães
10. CVVVC – saguões
11. CVVV – saguão

Cabe ressaltar que os autores mais rigorosamente analisados: Sigwalt, Klein, Cagliari e Faraco, são unânimes em afirmar que uma proposta consistente e conseqüente de alfabetização exige o trabalho com o texto na perspectiva do significado, mas defendendo que não se pode secundarizar a sistematização do domínio do sistema gráfico, ou seja, conforme Sigwalt significado e código caminham juntos.

Como vem se dando o domínio do sistema gráfico entre os alunos da chamada primeira fase do Ensino Fundamental é objeto de pesquisa da terceira parte deste trabalho monográfico.

3 OS RESULTADOS DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO DO SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

A terceira etapa de nossa pesquisa procurou identificar junto a 180 alunos do Ensino Fundamental, matriculados na terceira série ou 1ª etapa do 2º ciclo de escolas públicas e particulares, o nível de domínio do sistema gráfico apresentado pelos alunos no início do segundo semestre letivo. Nesta etapa da pesquisa selecionamos 6 (seis) escolas, sendo 3 (três) públicas e 3 (três) particulares que atendem alunos de diferentes camadas sociais: classe médica alta, classe média e camadas populares. Elaboramos um instrumento de pesquisa que foi aplicado junto a estes alunos procurando detectar o domínio do sistema ortográfico da língua Portuguesa. Para tanto definimos 39 palavras a partir das diferentes unidades sonoras e gráficas da Língua Portuguesa e os 11 padrões silábicos de nossa língua. Tais palavras foram escolhidas a partir da análise destes padrões da Língua Portuguesa apontados na obra de Faraco – Escrita e Alfabetização, acima já citada.

Os resultados da aplicação destes instrumentos levaram a elaboração e análise de tabelas e gráficos que compõem a terceira parte deste trabalho.

SOBRE A PESQUISA - TESTE

Julgamos necessário explicar em detalhes como foi realizada esta pesquisa teste para que a análise dos dados tenha maior validade e para que estes possam ser observados com maior clareza.

Primeiramente fizemos um levantamento das escolas públicas e particulares onde pretendíamos realizar esta pesquisa e através de contatos telefônicos tentamos estabelecer elos com os responsáveis pela parte pedagógica, marcar horário para maiores explicações ou para realização da pesquisa teste. O universo de alunos que pretendíamos pesquisar deveria ser maior, no entanto, foi bastante difícil conseguir este número mínimo que foi utilizado na pesquisa. Algumas escolas recusaram-se a nos atender até mesmo por telefone, outras recusavam-se a

realizar a pesquisa teste alegando não ter disponibilidade de horário ou porque um ditado de palavras fugia da sua proposta de ensino.

Conversando com alguns professores, sentimos as insatisfações em ter que realizar tal teste com medo de estarem sendo avaliados.

No entanto, na maioria das escolas só conseguimos a aplicação da pesquisa teste pelo próprio professor da turma escolhida para tal (escolha feita pela própria escola). Dessa forma, optamos por deixar que, em todas as escolas, fossem aplicados os testes pelos próprios professores para que as condições fossem iguais em todas as pesquisas.

Dizemos isso porque, como não estivemos presente na aplicação dos ditados, não podemos responsabilizar-nos pela fidelidade das informações contidas nos testes aplicados pelos professores das turmas avaliadas. Estes poderiam em qualquer momento estar ajudando seus alunos, já que demonstravam receio de estarem sendo avaliados profissionalmente, ou as suas instituições.

De qualquer forma, temos que agradecer às instituições que nos cederam espaço para esta pesquisa, afinal foi através delas que tivemos a possibilidade de fazer as análises e relações a que nos dispusemos neste trabalho.

Quanto à pergunta que consta no início da folha teste dos alunos, sobre terem cursado pré-escolar, não achamos oportuno relacionar neste momento, já que não foi possível também analisar mais profundamente questões sobre o nível sócio-econômico das crianças envolvidas, pois não foram conseguidos dados iguais para cada classe econômica.

Dessa forma, a análise e conclusão dos dados não levaram como critério prioritário a relação com níveis sócio-econômico, apesar de não estar totalmente oculta esta relação.

Por fim, gostaríamos de deixar claro que, no momento do levantamento de erros e acertos, fomos absolutamente rigorosos na observação apenas da unidade gráfica que correspondia à unidade sonora de cada palavra analisada, não considerando assim outros erros cometidos pelas crianças nesta mesma palavra. Por exemplo: na palavra *pensão*, a unidade sonora era /e~/ e a unidade gráfica /en/ neste caso, a criança poderia errar quaisquer outras letras, menos /en/. Foi possível

observar em um dos testes onde estava escrito “qencam” para a palavra pensão; a criança errou todas as outras unidades gráficas, menos aquela que deveria ser analisadas nesta palavra.

Conforme o anteriormente exposto, os resultados obtidos estão descritos a seguir através de gráficos e comentários.

Cabe ressaltar que foram utilizados critérios de avaliação do domínio do sistema gráfico na análise do instrumento aplicado a alunos de 1ª etapa do ciclo II, equivalente à 3ª série do Ensino Fundamental. Tais critérios foram:

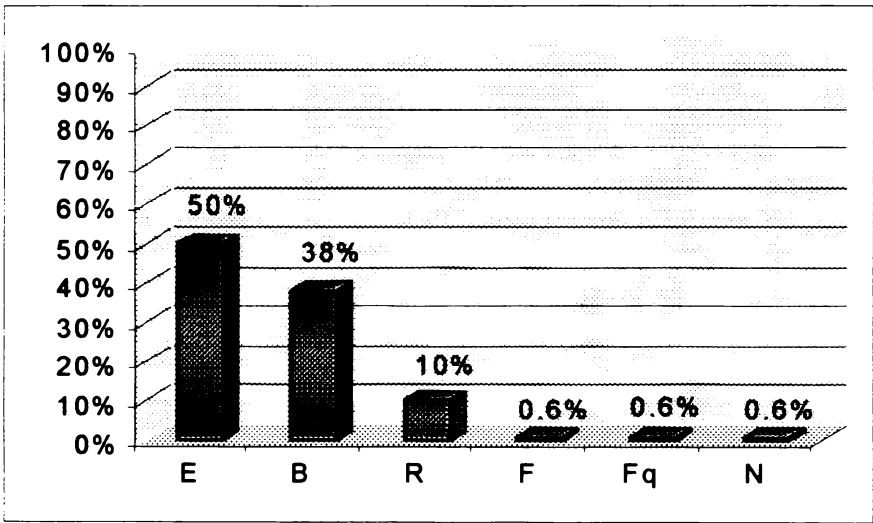
CRITÉRIOS

- Acima 45 acertos - **EXCELENTE** domínio do sistema gráfico (E).
- De 35 a 44 acertos - **BOM** domínio do sistema gráfico (B).
- De 25 a 34 acertos - **REGULAR** domínio do sistema gráfico (R).
- De 15 a 24 acertos - **FRACO** domínio do sistema gráfico (F).
- De 06 a 14 acertos - **FRAQUÍSSIMO** domínio do sistema gráfico (Fq).
- De 00 a 05 acertos - **NULO** domínio do sistema gráfico (N).

TABELAS E GRÁFICOS

3.1 Quadro geral de produção gráfica dos alunos de Instituições públicas e particulares de ensino:

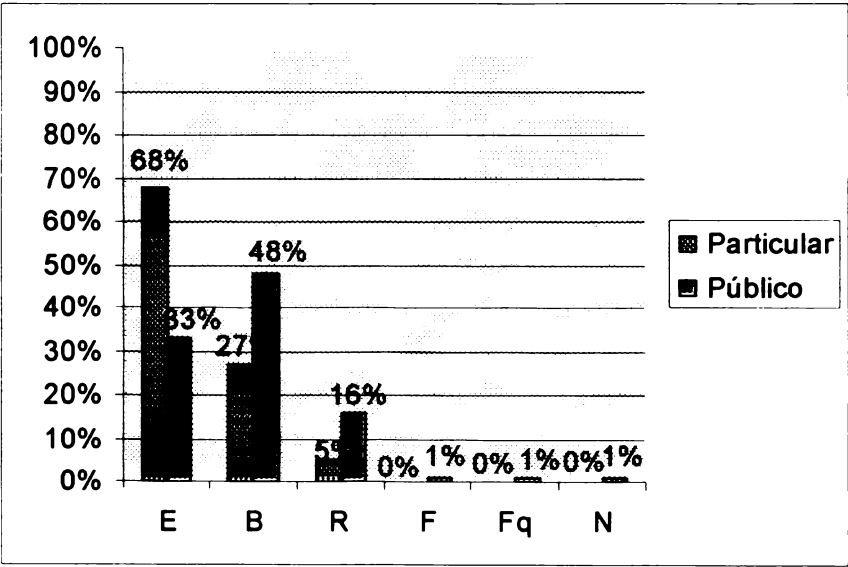
Produção gráfica	Alunos	%
E	91	50
B	68	38
R	18	10
F	01	0,6
Fq	01	0,6
N	01	0,6
TOTAL	180	100



O gráfico mostra que 50% do universo de alunos pesquisados tem excelente domínio do sistema gráfico – que tiveram acertos acima de 45 palavras – enquanto 38% tiveram bom domínio do sistema gráfico, 10% mostraram domínio regular e pelo menos 1,8% do total demonstra domínio fraco, fraquíssimo ou nulo.

3.2 Quadro comparativo de produção gráfica entre sistema público e particular:

Produção gráfica	Alunos do sistema particular	%	Alunos do sistema público	%
E	61	68	30	33
B	25	27	43	48
R	04	05	14	16
F	00	00	01	01
Fq	00	00	01	01
N	00	00	01	01
TOTAL	90	100	90	100

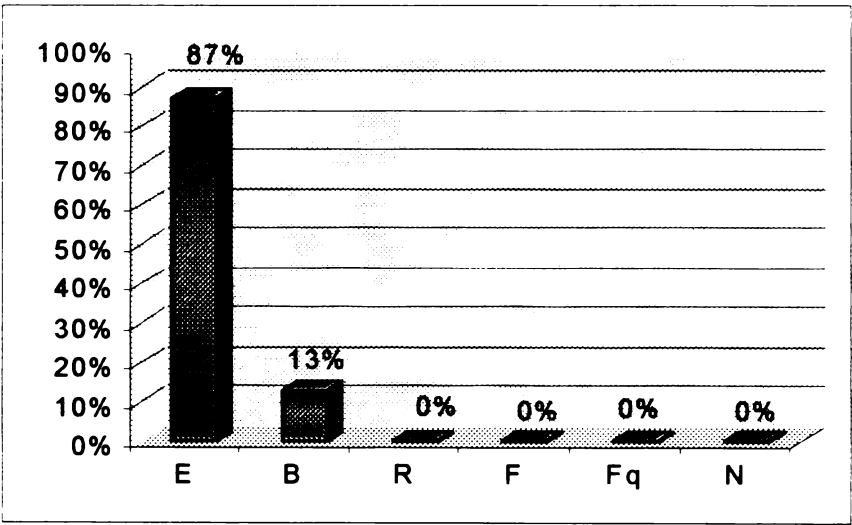


No gráfico acima é possível perceber o nível mais insatisfatório da rede pública em relação à particular. Enquanto 68% dos alunos das escolas particulares apresentam excelente domínio do sistema gráfico, apenas 33% dos alunos de escola pública estão no mesmo nível. Sua parcela maior fica no bom domínio do sistema gráfico com 48% comparado a 27% do particular, que fica também com 5% da massa dos alunos em nível regular enquanto o sistema público abarca 16% dos alunos além de 3% que estão em níveis ainda inferiores.

3.3 Quadro de produção gráfica dos alunos das Instituições de Ensino Particulares:

3.3.1 Instituição de Ensino A

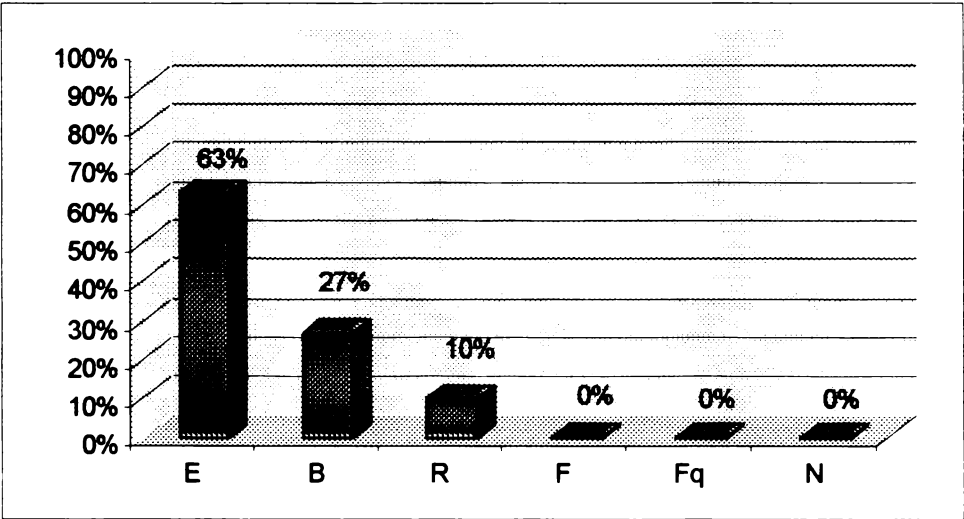
Produção gráfica	Alunos	%
E	26	87
B	04	13
R	00	00
F	00	00
Fq	00	00
N	00	00
TOTAL	30	100



A Instituição de ensino A (lembrando que é uma Instituição de Ensino Particular e atende à classe média alta) mostra-nos números muito bons. Dos alunos pesquisados, 87% estão demonstrando excelente domínio do sistema gráfico, deixando apenas 13% no nível de bom domínio, correspondendo assim às expectativas de educação de qualidade que pretendemos.

3.3.2 Instituição de Ensino B

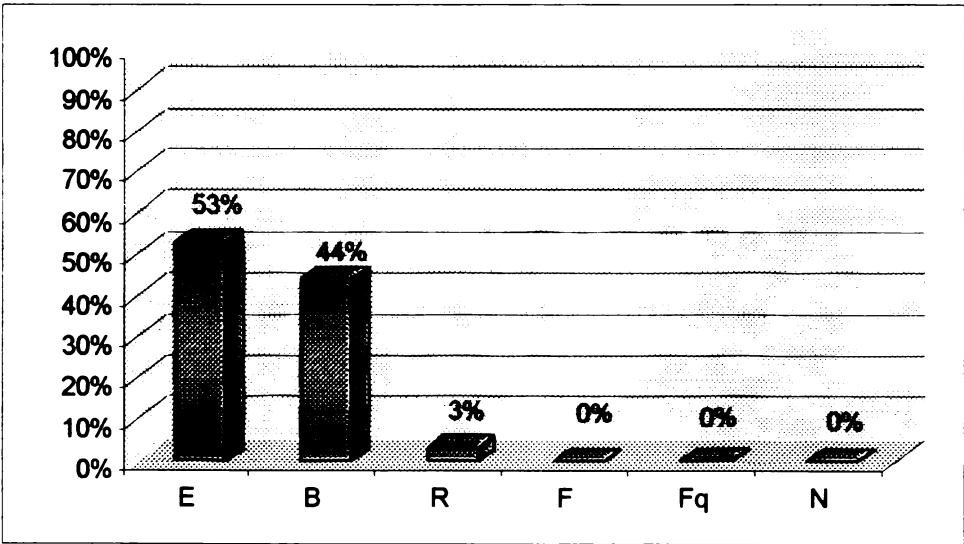
Produção gráfica	Alunos	%
E	19	63
B	08	27
R	03	10
F	00	00
Fq	00	00
N	00	00
TOTAL	30	100



Aqui os resultados mostram que 10% dos alunos da Instituição de Ensino B (também atendendo à classe média alta da população) ainda estão em nível regular do domínio do sistema gráfico, enquanto 27% dos alunos demonstram bom domínio e 63% estão em nível excelente.

3.3.3 Instituição de Ensino C

Produção gráfica	Alunos	%
E	16	53
B	13	44
R	01	03
F	00	00
Fq	00	00
N	00	00
TOTAL	30	100

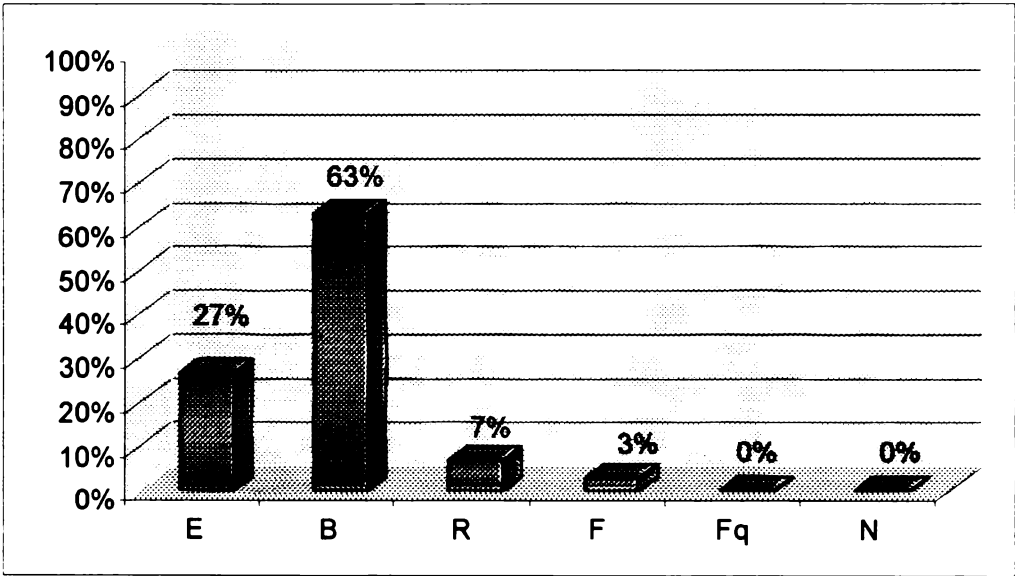


Apesar de baixa, a taxa de 3% na Instituição de Ensino C (que atende alunos de classe média e é uma Instituição particular) está no nível regular de produção gráfica. Os demais alunos tiveram o seguinte rendimento: 44% estão em nível bom e 53% demonstram excelente domínio do sistema gráfico.

3.4 Quadro de produção gráfica dos alunos das Instituições de Ensino Públicas:

3.4.1 instituição de Ensino D

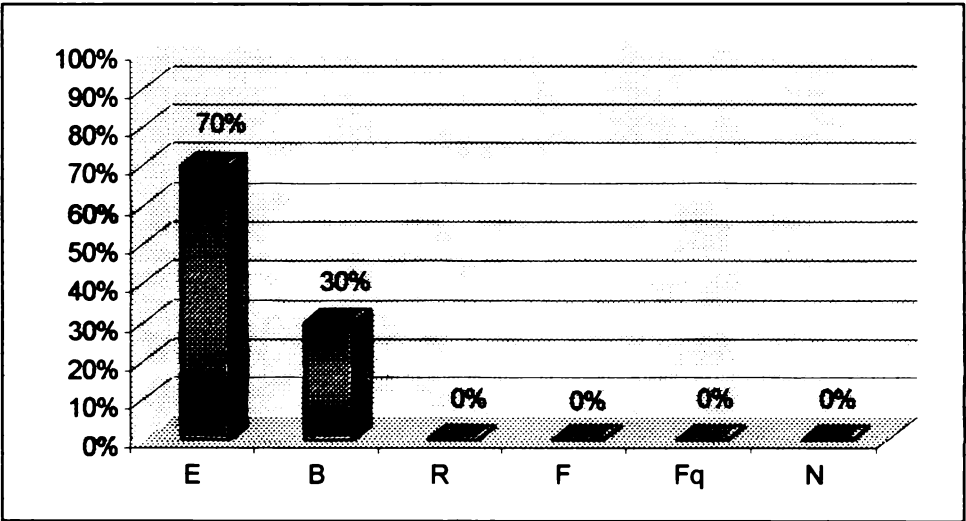
Produção gráfica	Alunos	%
E	08	27
B	19	63
R	02	07
F	01	03
Fq	00	00
N	00	00
TOTAL	30	100



Os números não são muito animadores. Apenas 27% dos alunos da Instituição de Ensino D (lembrando que esta é uma Instituição de Ensino pública e atende alunos de classe baixa) estão em nível excelente, enquanto a grande massa está no nível bom do domínio do sistema gráfico com 63% dos alunos. Dentre os demais, 7% ainda apresentam regular domínio e 3% estão em nível fraco.

3.4.2 Instituição de Ensino E

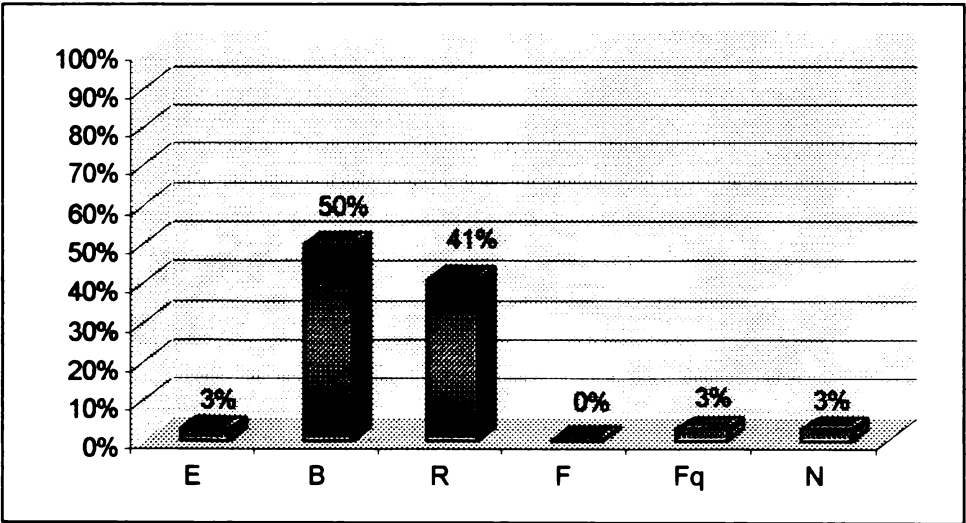
Produção gráfica	Alunos	%
E	21	70
B	09	30
R	00	00
F	00	00
Fq	00	00
N	00	00
TOTAL	30	100



Uma das escolas pesquisadas do sistema público apresenta números significativamente melhorares. Entre os alunos verificados, 70% que freqüentam a Instituição de Ensino E tem a oportunidade de estar em nível excelente de domínio do sistema gráfico e 30% demonstram bom domínio.A escola pesquisada está situada e atende uma região de classe economicamente muito boa, considerada classe média.

3.4.3 Instituição de Ensino F

Produção gráfica	Alunos	%
E	01	03
B	15	50
R	12	41
F	00	00
Fq	01	03
N	01	03
TOTAL	30	100



Nesta Instituição de Ensino Pública e que atende à classe baixa da população de Curitiba, os resultados são desastrosos. Apenas 3% dos alunos demonstram excelente produção gráfica. Suas maiores parcelas estão divididas entre bom e regular domínio com 50% e 41% respectivamente.

No entanto, ainda há 3% dos alunos em nível fraquíssimo e 3% com domínio nulo do sistema gráfico.

5 Quadro comparativo de número de erros na produção gráfica entre o sistema particular e o público

LEGENDA
C - Consoante
V - Vogal

		Padrões silábicos										
Inst. Ensino	Unidades	CV	VC	CVC	CCV	CCVC	CCVCC	CVVC	CVV	CVVC	CVVV	CVVV
particulares	gráficas	CAVALO	ESCOLA	CONTENTE	TRATOR	TRANQUILO	TRANSPORTE	QUANDO	CADEIRA	PÃES	CAMPEÕES	CAMPEÃO
A	71	0	0	0	0	3	4	2	0	2	5	1
B	137	0	1	6	1	5	8	1	1	3	7	1
C	121	0	0	3	0	4	6	3	1	6	3	3
TOTAL	329	0	1	9	1	12	18	6	2	11	15	5

		Padrões silábicos										
Inst. Ensino	Unidades	CV	VC	CVC	CCV	CCVC	CCVCC	CVVC	CVV	CVVC	CVVV	CVVV
públicas	gráficas	CAVALO	ESCOLA	CONTENTE	TRATOR	TRANQUILO	TRANSPORTE	QUANDO	CADEIRA	PÃES	CAMPEÕES	CAMPEÃO
D	199	0	0	7	1	3	15	4	1	13	11	2
E	86	0	0	4	0	7	9	1	1	5	5	1
F	386	1	2	10	3	12	21	10	3	21	20	6
TOTAL	671	1	2	21	4	22	45	15	5	39	36	9

Percebe-se aqui a diferença gritante de erros cometidos pelas escolas do sistema público em relação ao sistema particular tanto nas análises das unidades gráficas como dos padrões silábicos. Olhando os resultados totais são 329 erros cometidos nas unidades gráficas para as escolas de ensino particular comparados à 671 erros das escolas de ensino público, isso sem comentar os padrões silábicos.

CONCLUSÃO.

A intenção deste trabalho foi a de analisar em que ponto está e para onde caminha a nossa educação com relação ao domínio da língua escrita.

Sabemos que a escrita é um instrumento relevante para os homens e seu aprendizado é uma forma de responder a uma necessidade humana, portanto, social. A sociedade precisa dela. No entanto, não tem assumido um caráter de necessidade para todos os homens igualmente, principalmente no que diz respeito ao domínio do sistema gráfico.

Para provar isso, é possível tomar como exemplo a avaliação do concurso realizado pela PMC, na data de 10/11/2002 para o cargo de Suporte Técnico Pedagógico, na qual para, a questão: “Não são critérios prioritários na avaliação de um texto”:- a alternativa correta incluía o conteúdo ortografia.

Um trecho retirado da obra de Klein nos, mostra quão importante é serem considerados os aspectos ortográficos na língua escrita, não só para um, mas para a sociedade como um todo:

“... cena ocorrida numa escola de Curitiba: o aluno, entusiasmado com a possibilidade de ‘contar um caso’ para um colega, através da escrita, recorre à professora para ajudá-lo a escrever a palavra ‘chutou’. A professora, fiel ao seu propósito de ‘ não dar resposta pronta’, permitindo que o aluno ‘produza e teste sua hipótese’, instiga-o a tentar. Ante o desânimo do aluno, que, definitivamente, não sabe escrever tal palavra, a professora sugere: ‘faça do seu jeito’. A resposta do aluno é uma lição exemplar: ‘Não dá, professora, para ser do meu jeito, porque é para o Celso ler’ “. (Klein, 1997)

E continua dizendo ainda :

“Evidentemente, é o significado (ou seja, o conteúdo) do discurso que determina o código. No entanto , ninguém produz um significado escrito, se não usando o código, e a maneira como eu o uso determina, também, a possibilidade de expressão daquele conteúdo”. (Klein, 1997)

Neste caso, podemos lembrar da pesquisa – teste realizada para fins deste trabalho, na qual uma criança escreve a palavra ‘qencam’ para ‘pensão’. Não acredito ser possível compreender o conteúdo de um texto escrito, se nele houver

palavras como esta que citamos. Que conteúdo este terá? Com certeza nem mesmo a própria criança entenderá o significado do que escreveu.

O presente trabalho de pesquisa evidencia que existem alunos em situação 'desastrosa' no rendimento da língua escrita, se é que ainda é possível falar em ensino. Os dados revelam que esse rendimento é pouco satisfatório. Ainda há crianças, na terceira série ou primeira etapa do segundo ciclo do ensino fundamental que ainda não sabem ler e/ou escrever, ou fazem isso muito precariamente, especialmente quando nos referimos às classes populares. Estas futuramente elevaram os percentuais de sujeitos considerados "analfabetos funcionais", ou seja, que passaram pela escola, mas obtiveram um domínio tão precário de leitura e escrita que efetivamente não se tornam leitores nem escritores.

Nós educadores precisamos atentar para essas mudanças teórico-metodológicas que aparecem em forma de propostas e estão sendo assumidas pelas escolas sem o menor esforço de reflexão e análise e conseqüentemente são pouco compreendidas pelos professores. Estes acabam, equivocadamente, acreditando que o processo de alfabetização deve priorizar o trabalho na dimensão significativa e secundarizar ou até mesmo ignorar a sistematização do sistema gráfico da Língua Portuguesa. É válida a ênfase na dimensão significativa ou discursiva, no entanto, esta tem que ser desenvolvida paralelamente com o domínio do código.

Os dados apontados ao longo do trabalho procuraram destacar a necessidade da dimensão gráfica no processo de alfabetização. As contribuições teóricas de Cagliari, Faraco, Klein e Sigwalt enfatizam este aspecto, sem ignorar que a discursividade é a base do processo de aquisição da língua escrita. Em que pese a relevância do trabalho para o bom domínio do gráfico, percebemos que o rendimento é satisfatório entre a grande maioria dos alunos das classes mais altas, ou seja, que freqüentam as escolas particulares e pouco satisfatório entre os discentes das instituições públicas ou pelo menos das classes mais baixas.

Neste caso, é preciso pensar mais seriamente sobre como estamos trabalhando, e fazer essa reflexão baseada numa compreensão do caráter histórico do homem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BECKER, Jussara Maria Popiolek. Repensando a Prática Educativa. Curitiba: Opetgraf, 1994.
- CADERNOS DE PESQUISA. Alfabetização. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 49 e 52, 1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem ba-be-bi-bo-bu: por um construtivismo não psicogenético, texto mimeografado distribuído na conferência realizada na PUC-SP-26/07/1999- promovida pela Ação Educativa. Assessoria a Pesquisa e Informação.
- CHÃO DA ESCOLA. Curitiba Revista do Sismmac, Abril de 2002, nº 1.
- DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1994
- DIRETRIZES CURRICULARES. A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, Gestão 1997-2000.
- FARACO, Carlos Alberto. Escrita e Alfabetização. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)
- _____. Características do Sistema Gráfico. (Mimeo), Curitiba, 1988.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização.
- KLEIN, Ligia Regina. Alfabetização: Quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1997.
- KLENK, Lorena Aubrift. Sistema derruba taxa de abandono e de aproveitamento, também. Gazeta do Povo, Curitiba, 16, jun, 2002.
- SIGWALT, Carmen Sá Brito. A formação do professor alfabetizador: Caminhos e descaminhos, 1993.

ANEXOS

1. Orientação aos professores aplicadores da pesquisa-teste.
2. Folha-teste do(a) professor(a).
3. Folha-teste do aluno (Ditado).
4. Folha-teste do aluno (Produção de texto).

Universidade Federal do Paraná
Especialização em Organização do trabalho Pedagógico
Aluna: Gabriela Firmann F: **9124-9964 ou 256-5709**
Profª Orientadora: Carmem Sigwalt F: **360-5248**

Pesquisa-teste: *O Domínio do Sistema Gráfico da Língua Portuguesa e o Processo de Alfabetização.*

Informação sobre a pesquisa-teste.

A pesquisa-teste estará sendo realizada com crianças de 3ª série (ou 1ª etapa do 2º ciclo) e constará de duas etapas:

1ª etapa: ditado de palavras (em anexo).

2ª etapa: produção de texto que terá como tema: O que os programas de televisão têm de importante a me oferecer? (em anexo)

Esta pesquisa visa coletar dados sobre os conhecimentos do sistema gráfico que as crianças vêm adquirindo no seu processo de alfabetização, ou seja, no decorrer da 1ª e 2ª séries (ou do 1º ciclo) e, com quais conhecimentos estão chegando na 3ª série (ou na 1ª etapa do 2º ciclo).

Os dados serão analisados em níveis **percentuais**. Não desejo avaliar desempenho de professores e/ou Escolas, portanto, os testes **não serão identificados** em momento algum, com nome de alunos, professores ou entidades, mas sim, com números e letras para meu controle, já que estarei analisando dados de escolas de nível sócio-econômico diferente.

Para tanto, peço sua colaboração na aplicação deste teste, para que os dados analisados posteriormente, possam ser de extrema confiabilidade.

Desde já agradeço sua colaboração e peço sua atenção para as seguintes **orientações:**

- 1) Os testes não precisam ser aplicados no mesmo dia, porém, dar preferência ao dia em que a **presença** dos alunos seja total ou significativa.
 - 2) Os testes devem ser realizados à **caneta**.
 - 3) Devem ser realizados **individualmente**, sem interferência nenhuma do(a) professor(a).
-

- 4) Cuidar para que o aluno **não** tenha acesso a nenhum tipo de material enquanto realiza os testes.
- 5) Estar atento para que o aluno **não** faça cópias de outros colegas.
- 6) Cada aluno terá como identificação um determinado número. Cuidar para que o aluno que realizou o ditado de palavras de número 1 (um), também realize o texto de número 1 (um), e assim sucessivamente.
- 7) No início do ditado de palavras, constará a seguinte pergunta, que deverá ser respondida pelo(a) professor(a):
Cursou pré-escolar? () sim () não
- 8) Ao ditar as palavras na 1ª etapa, o(a) professor(a) deve pedir que o aluno siga a ordem crescente dos números que constam na folha do teste. Na folha-teste do(a) professor(a) constará a mesma numeração.
- 9) Na 2ª etapa, o(a) professor(a) poderá fazer comentários sobre o tema **antes** do início do teste, porém , após seu início não deverá interferir, tanto na grafia como na estrutura do texto.
- 10) Se as linhas da folha-teste - para a produção do texto - não forem suficientes, o aluno poderá terminar no verso.
- 11) Se ainda existirem dúvidas ou para maiores esclarecimentos, meu telefone ou de minha orientadora estão à disposição no cabeçalho desta orientação.

FOLHA-TESTE DO(A) PROFESSOR(A).

Identificação: XXXX

Aluno: XXXX

Freqüentou pré-escolar? () sim () não

1ª Etapa : Ditado de palavras

Data: ____/____/2002.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1 - LIMPO | 2 - CINTO |
| 3 - TEMPO | 4 - PENSÃO |
| 5 - CAMPO | 6 - CANTO |
| 7 - OMBRO | 8 - MONTE |
| 9 - BUMBO | 10 - MUNDO |
| 11 - QUERIDA | 12 - AQUÁRIO |
| 13 - GOTA | 14 - SANGUE |
| 15 - GELADO | 16 - JACARÉ |
| 17 - CALDA | 18 - MALHA |
| 19 - NAMORADO | 20 - CANHÃO |
| 21 - ARARA | 22 - GRUTA |
| 23 - RUA | 24 - CORRE |
| 25 - SAPATO | 26 - PASTA |
| 27 - MASSA | 28 - MESA |
| 29 - DESDE | 30 - VASO |
| 31 - MÁXIMO | 32 - TEXTO |
| 33 - EXATO | 34 - XAROPE |
| 35 - TÁXI | 36 - CHEIO |
| 37 - PAZ | 38 - ZEBRA |
| 39 - HORA | 40 - CAVALO |
| 41 - ESCOLA | 42 - CONTENTE |
| 43 - TRATOR | 44 - TRANQUÍLO |
| 45 - TRANSPORTE | 46 - QUANDO |
| 47 - CADEIRA | 48 - PÃES |
| 49 - CAMPEÃO | 50 - CAMPEÕES |

Identificação:_____

Aluno:_____

Freqüentou pré-escolar? () sim () não

1ª Etapa : Ditado de palavras

Data:_____/_____/2002.

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

6-_____

7-_____

8-_____

9-_____

10-_____

11-_____

12-_____

13-_____

14-_____

15-_____

16-_____

17-_____

18-_____

19-_____

20-_____

21-_____

22-_____

23-_____

24-_____

25-_____

26-_____

27-_____

28-_____

29-_____

30-_____

31- _____

33- _____

35- _____

37- _____

39- _____

41- _____

43- _____

45- _____

47- _____

49- _____

32- _____

34- _____

36- _____

38- _____

40- _____

42- _____

44- _____

46- _____

48- _____

50- _____

Identificação: _____

Aluno: _____

2ª Etapa: Produção de Texto.

Data: ____/____/2002.

Tema: O que os programas de televisão têm de importante a me oferecer?

[illegible]